

AS FACES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS MÚLTIPLOS ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(Organizadores)

FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

**AS FACES
DA EDUCAÇÃO EM
CONTEXTOS MÚLTIPLOS:
ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS**



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Illiabondar - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 16/09/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
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 (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

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)

F138 As faces da educação em contextos múltiplos : entre teorias e práticas. / Organizadores : Francisco Romário Paz Carvalho, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
296 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-172-2
DOI: 10.29327/5313379

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ativistas políticas negras. I. Título.
II. Carvalho, Francisco Romário Paz. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
“MULHER VELHA” NA POLÍTICA: ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NA VELHA POLÍTICA.....	7
<i>Lana Claudia Macedo da Silva</i>	
<i>Amanda Fonseca Dias</i>	
<i>Samilly Santana Trindade</i>	
<i>Emanuelle Lima Martins</i>	
AELREDO DE RIVELAUX E GODERICO DE FINCHALE: EDUCAÇÃO PARA AUSTERIDADE E OBSERVÂNCIA MONÁSTICA EM PESPPECTIVA (SÉCULO XII).....	20
<i>Raimundo Carvalho Moura Filho</i>	
NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MONÁSTICA A PARTIR DA VIDADE SÃO GODERICO E A INTERAÇÃO SANTA COM OS ANIMAIS DE FINCHALE, NO NORTE DA ANGLIA (SÉCULOS XI E XII).....	33
<i>Raimundo Carvalho Moura Filho</i>	
HAGIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DOS IMAGINÁRIOS SOCIAIS NA HAGIOGRAFIA <i>VIDA DE SÃO GODERICO</i> , SÉCULO XII.....	48
<i>Raimundo Carvalho Moura Filho</i>	
A SIMBIOSE DA LITERATURA E PSICANÁLISE EM ‘O ESTRANHO PROCEDIMENTO DE DONA DOLORES’	61
<i>Luzia Alves</i>	
CÉLIA É QUEM NÃO VIU.....	72
<i>Ricardo Santos David</i>	
CÉLIA, MEU “APARELHINHO” DE TELEVISÃO.....	88
<i>Ricardo Santos David</i>	
JUSSARA INDIAZINHA TAPAJÓ E “FORTINHO”: UMA AVENTURA NO ZOOLOGICO.....	106
<i>Ricardo Santos David</i>	
MÉIA ALMEIDA, SAPEQUINHA, FORMADA EM MEDICINA, PSIQUIATRA, MESTRADO E DOUTORADO, PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, UNIFESP, PESQUISADORA E TRABALHA NO DEPARTAMENTO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, UNITAU.....	119
<i>Ricardo Santos David</i>	

DISCUTINDO OS IMPACTOS DE WILLIAM LABOV E SEUS COLABORADORES NA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA.....	133
<i>Gizele Cristiane de Souza</i>	
UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO SISTEMA BRAILLE NO ENSINO BÁSICO.....	149
<i>Lucília Glória Serra Lisboa</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTUDO COM DOCENTES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE.....	162
<i>Alice Chagas Pereira</i>	
<i>Paula Patrícia Barbosa Ventura</i>	
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR.....	176
<i>José César Pontes Moreira</i>	
<i>Antonia Lis de Maria Martins Torres</i>	
<i>Ana Cláudia Uchôa Araújo</i>	
<i>Sinara Socorro Duarte Rocha</i>	
<i>Joelma Nogueira dos Santos</i>	
TECNOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO AMBIENTAL.....	187
<i>Gustavo Henrique Furtado Gomes</i>	
INTENSIFICAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIAS E A PROBLEMÁTICA EM TORNO DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS INDIVÍDUOS.....	196
<i>Raquel Aparecida Souza</i>	
<i>Raquel Almeida de Moraes</i>	
<i>Klivia de Cássia Silva Nunes</i>	
COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) AFETA NO ENSINO APRENDIZAGEM.....	209
<i>Raimundo Cazuza da Silva Neto</i>	
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS COMO ORGANIZAÇÕES: REFLEXÕES E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO PARA (RE)PENSAR A ESCOLA.....	220
<i>Patrícia Rodrigues da Silva</i>	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A PRÁTICA DOCENTE DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	229
<i>Maria Rozânia Ferreira da Silva</i>	
<i>Paula Patrícia Barbosa Ventura</i>	

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM MOÇAMBIQUE: TRILHOS PARA UMA LIBERDADE EPISTÊMICA.....	245
<i>Alba Paulo Mate</i> <i>Álvaro Dembuenda</i> <i>Aniceto Mapfala</i> <i>Cristiano Vieira</i>	
A REFORMA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES ATUAIS.....	257
<i>Marllon Wanderson Pereira de Oliveira</i> <i>Handherson Leylton Costa Damasceno</i>	
GARANTINDO A IGUALDADE DE DIREITOS: EDUCAÇÃO E SURDEZ SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.....	272
<i>Ricardo Kutschinsky Bastos</i> <i>Felipe Rosa</i> <i>Maria Lucia Suzigan Dragone</i> <i>Edmundo Alves de Oliveira</i>	
MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	283
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i> <i>Rebeca Freitas Ivanicska</i> <i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
POSFÁCIO.....	292
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	293
ÍNDICE REMISSIVO.....	294

PREFÁCIO

O livro “*AS FACES DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS MÚLTIPLOS: ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS*” aborda temas relevantes para a sociedade e também para a ciência. No decorrer de sua leitura você irá se envolver em temas que abordam a literatura, a tecnologia, a história, questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e diretrizes que dialogam com a educação.

Falar de Educação é sempre uma árdua tarefa. É necessário um conhecimento aprofundado, um direcionamento e uma investigação. Com base nisso, em cada capítulo aqui exposto conseguimos ver o comprometimento dos escritores com o campo educacional, que buscam trazer temas contemporâneos por meio de textos admiráveis.

Assim, convido você leitor a desbravar este livro, que você possa ter uma prazerosa leitura e que essa obra sirva de referência quando você pensar em uma fonte para pesquisar sobre assuntos que se voltam a um tema tão importante quanto a educação.

Bruna Beatriz da Rocha,
Setembro, 2023.

“MULHER VELHA” NA POLÍTICA: ESTEREÓTIPOS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NA VELHA POLÍTICA

Lana Claudia Macedo da Silva¹

Amanda Fonseca Dias²

Samilly Santana Trindade³

Emanuelle Lima Martins⁴

Introdução

O artigo em tela objetiva analisar a trajetória política e social de uma mulher negra eleita à câmara municipal de Belém no ano de 2020. Trata-se de projeto de pesquisa aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq intitulado: “ENEGRECER A POLÍTICA: Trajetórias sociais e políticas de mulheres negras candidatas às eleições (2016-2022)”.

Ao abordar a construção social da mulher negra no Brasil é preciso reconhecer que o lugar social não é determinado somente pela relação homem e mulher, e sim pelas questões interrelacionais, isto é, as questões de classe e raça norteiam como se exerce a opressão de gênero. De acordo com Scott (1995), ao inserir o gênero como categoria de análise, as experiências das mulheres na história seriam levadas em consideração, cuja analogia com classe e raça se faz fortemente presente. No que se refere às mulheres negras, as opressões sofridas partem de três principais referenciais: as desigualdades raciais, de gênero e classe. Logo, são opressões que se interrelacionam e estão na base da construção social do papel da mulher negra no país.

1 Doutora em Ciências Sociais. Professora da Universidade do Estado do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Feminismos e Sexualidades-GEFES. Orientadora do Projeto PIBIC/CNPq: “ENEGRECER A POLÍTICA: Trajetórias sociais e políticas de mulheres negras candidatas às eleições (2016-2022)”. E-mail: lanamacedo@uepa.br.

2 Bolsista PIBIC/CNPq. Graduanda do Curso de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Pará. E-mail: amanda.fdias@aluno.uepa.br.

3 Bolsista voluntária PIBIC/CNPq. Graduanda do Curso de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Pará. E-mail: samilly.strindade@aluno.uepa.br.

4 Bolsista PIBIC/CNPq. Graduanda do Curso de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Pará. E-mail: emanuelem1571@gmail.com.

O contexto de opressão da mulher negra e parda⁵ deu-se sob a influência e coexistência das práticas opressivas da branquitude e da ideologia patriarcal, as quais excluem a feminilidade da mulher negra e qualquer elemento que as condicionem como indivíduos frágeis e merecedores de cuidados. Isto se mostra como reflexo da escravização, cujas mulheres negras tinham outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório, sendo desprovidas de gênero (DAVIS, 2017). Nesse período, contudo, os mecanismos de controle e de punição patriarcais também traziam sofrimentos diferentes. Em sua estrutura, a escravização previa violências específicas para as escravizadas, cujo tema da sexualidade é bastante duro por ter se dado e sido retratado de forma diferente entre mulheres negras e mulheres brancas.

Apesar do patriarcalismo convergir na luta de mulheres negras e brancas, outras condições sociais às quais elas foram historicamente submetidas, separam e diferenciam suas agendas políticas. Segundo Davis (2017), a colaboração das mulheres brancas na campanha antiescravagista foi inestimável, mas elas não conseguiriam nunca compreender a complexidade da situação da mulher escravizada. Consequentemente, a emancipação feminista de uma mulher negra não encontra referência na chamada primeira onda do feminismo, o que permite dar luz ao Feminismo Negro. A autora destaca que “o feminismo negro emergiu como um esforço teórico e prático de demonstrar que raça, gênero e classe são inseparáveis nos contextos sociais em que vivemos” (DAVIS, 2017, p. 21).

No Brasil, foi somente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) que houve a implementação de políticas de ações afirmativas e institucionalização do tema racial na estrutura governamental no Brasil. A criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, foi uma conquista das mobilizações e pressões políticas de homens e mulheres negros/as pela institucionalização do tema racial na estrutura governamental. No ano de 2015, a SEPPIR foi atingida pela Reforma Ministerial e passou a compor o novo Ministério que une a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres (LIMA, 2015).

Dessa maneira, as transformações sociais em busca do protagonismo da

5 De acordo com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o pardo se classifica como “pessoas mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas e mestiças”. Logo, suas origens advêm de diferentes entrecruzamentos de raças: pessoas pretas e brancas; pretas e indígenas; brancas e indígenas, entre outras. No que tange ao Brasil, “o pardo representa uma identidade racial complexa, muitas vezes confusa, difusa, negada e afirmada. Por assim dizer, refere-se a uma das dimensões mais emblemáticas do racismo à brasileira.” (COSTA; SCHUCMAN, 2022, p. 468).

mulher negra na política brasileira influenciaram no crescimento dos últimos anos de parlamentares femininas negras em cargos na política paraense, embora esse dado ainda não seja objeto de estudos acadêmicos na Região Norte, dada a ausência de artigos e pesquisas sobre o tema. Diante de uma realidade na qual a existência deste grupo ainda é invisibilizada e deslegitimada, a inserção das mulheres negras como atrizes políticas decisórias ocorre ao demandar pela ocupação de espaços de poder. É nesse processo em que se enfrenta os estigmas do racismo e do patriarcado, tal como se busca romper com a disputa da democracia pelas forças econômicas e ideológicas do país.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento do estudo, tem-se como essência a abordagem metodológica qualitativa a partir da pesquisa bibliográfica e documental, além de descritiva e conforme o estudo de caso da inserção das parlamentares negras na política no que concerne o Estado Pará. Para isso, foi realizado um levantamento de dados sistematizados da instância jurídica máxima da Justiça Eleitoral Brasileira, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Houve dificuldades na coleta de dados para realizar as intersecções entre gênero, cor/raça, grau de instrução e cargo concorrido a fim de quantificar as mulheres negras eleitas. Para equacionar a questão, foi necessário utilizar a ferramenta “Conjunto de Dados”, acessar a área de “Candidatura” e a subárea “Candidatos” disponíveis no site do TSE – Estatísticas Eleitorais e realizar a contabilização conforme os anos de 2016, 2018, 2020 e 2022.

A opção por uma abordagem qualitativa deve-se a perspectiva da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito: portanto, uma conexão entre a realidade e o homem, entre a objetividade e a subjetividade, conforme abaixo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. A pesquisa qualitativa objetiva provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Neste sentido, para fundamentar o conhecimento e a discussão em questão, procedeu-se a pesquisa qualitativa por meio de alguns elementos considerados por Chizzotti (1998) como essenciais para coleta e a interpretação dos dados levantados no processo de pesquisa, entre os quais se ressalta o problema, o

pesquisador, os pesquisados, os dados e as formas metodológicas para obtenção da coleta de dados.

Para compreender a realidade das mulheres negras e a sua participação – majoritariamente excludente – no cenário político do país, adotou-se a dinâmica de entrevista semiestruturada com uma (01) candidata negra eleita à vereadora da capital paraense, no ano de 2020. Foi realizado questionário com 15 perguntas, sendo estas cinco (05) objetivas e dez (10) subjetivas, para que a parlamentar pudesse explicar sua trajetória e suas experiências como mulher negra inserida no movimento político; se houve ou não a subjugação de suas capacidades na atividade política e quais suas percepções sobre a inserção de mais mulheres pardas e pretas nesse ambiente.

Cabe ressaltar que as ciências sociais se contrapõem ao paradigma que defende um modelo único de pesquisa, uma vez que ela possui especificidades e propõe uma metodologia própria. Desse modo, a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com a compreensão de um grupo social, organização, etc. (GOLDENBERG, 1997).

Outrossim, adotou-se as fases da pesquisa de acordo com Minayo (2001): (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico documental. Para finalizar, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo os objetivos da pesquisa para que a mesma pudesse tomar ciência da pesquisa.

Candidaturas de mulheres negras às eleições municipais de Belém (2016 e 2022)

Em um percurso inicial da pesquisa foram coletados dados do Tribunal Superior Eleitoral das eleições de 2016 a 2020 sobre o quantitativo de mulheres eleitas no estado do Pará. A partir disso, compreendemos a posição deste grupo na democracia parlamentar. A tabela abaixo descreve o percentual de candidaturas femininas para os cargos municipais, especificamente as candidatas que se autodeclararam negras:

Tabela 1 – Candidaturas Femininas Negras e Pardas nas Eleições Municipais do Estado do Pará (2016 e 2020)

	Candidaturas Femininas	Candidatas Autodeclaradas Negras e pardas	Candidatas Negras e pardas Eleitas
2016			
Prefeitura	16,08%	58,97%	21,74%
Vice-Prefeita	21,73%	64,81%	18,57%
Vereadora	31,99%	79,23%	3,53%
2020			
Prefeita	17,12%	60,60%	36,30%
Vice-Prefeita	26,17%	69,75%	18,58%
Vereadora	34,58%	78,12%	3,33%

Fonte: TSE, 2023.

Pôde-se perceber a partir dos dados que, dentre as mulheres a concorrer ao pleito municipal, a maioria das candidatas se autodeclararam negras ou pardas tanto em 2016 quanto em 2020. Contudo, fica evidente que, dentre as mulheres negras ou pardas eleitas, houve destaque apenas em relação à prefeitura. Ao comparar esses dados, em 2016, 10 mulheres negras ou pardas foram eleitas; e, em 2022, o número correspondeu a 22 prefeitas.

Para os cargos de vice-prefeita, o percentual de candidatas negras eleitas não chega a 20% para ambos os anos. Em 2016, foram 13 vice-prefeitas negras eleitas; em 2020, foram 21 candidatas. E, para o cargo de vereadora, menos de 4% de mulheres negras chegaram às Câmaras Municipais no Estado do Pará. Em números absolutos, no primeiro ano estudado (2016), 161 candidatas negras ou pardas se elegeram; enquanto, no segundo (2020) foram eleitas 189 vereadoras.

No que se refere ao grau de escolaridade das candidatas negras ou pardas eleitas, 42,39%, em 2016, e 43,97%, em 2020, tinham completado o nível superior. Desse modo, após o levantamento de dados, pôde-se inferir que nas eleições desse período houve mais de 30% de candidaturas femininas, assegurando o percentual mínimo estabelecido pela Lei 12.034 de 2009. (AGÊNCIA SENADO, 2022). Ainda assim, mesmo com este suporte às candidaturas femininas pela legislação, visualiza-se avanços graduais na democracia parlamentar em referência à representatividade de mulheres negras.

A partir das eleições de 2022, ficou determinado a contagem em dobro dos votos direcionados a esses grupos para fornecer distribuição dos recursos dos fundos eleitoral e partidário. “Ou seja, se uma deputada ou candidato negro for eleito com 100 mil votos, a contagem oficial irá totalizar 200 mil votos para o cálculo dos fundos” (AGÊNCIA CÂMARA, 2022, s.p.). Em março do mesmo ano, a câmara dos deputados aprovou a PEC de anistia aos partidos que não

cumpriram a cota mínima de recursos para candidatura de mulheres e negros (GLOBO, 2022). Cabe salientar que, o Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral apresentou nota de repúdio à proposta considerada inconstitucional, além de indigno e indecoroso, contrariando frontalmente o interesse público (MCCE, 2023).

Apesar das mudanças institucionais apresentarem um progresso discreto na garantia de ações afirmativas com a inserção de pessoas negras, existe uma adversidade ainda maior a ser enfrentada. Persiste no imaginário coletivo brasileiro a negação da existência da mulher negra como sujeito político independente. Por se encontrar na base da pirâmide dos grupos subalternizados e controlados pelos detentores de domínio e poder – branquitude e pelo gênero masculino –, as mulheres pardas e pretas no Brasil encontram-se entre as categorias que mais padecem da falta de direitos sociais resultante da escravização forjada no mito da democracia racial. E, isto implica no não-protagonismo de mulheres negras nas eleições e, de outro lado, a garantia de manutenção dos mesmos grupos políticos historicamente privilegiados em gênero, raça e classe. A partir dessa discussão, optou-se por trazer uma parlamentar negra para explicar sobre suas experiências, estratégias, representações e interpretações dessas articulações sociais e políticas.

A força que vem de vocês! mulher, pastora e de cabelos embranquecendo.

Salete Ferreira Souza tem 60 anos e se autodeclara como mulher negra. Ela nasceu em Belém e é moradora do bairro do Jurunas, periferia da cidade, onde vive desde a infância. Possui o curso de Técnica em Enfermagem, profissão que exerce há mais de 30 anos. Está cursando o ensino superior, também na área da saúde.

Conhecida pelo bordão: “A força que vem de vocês!”, a pastora Salete atua há mais de 15 anos no trabalho evangélico da Igreja do Evangelho Quadrangular (IEQ) e tem como perspectiva “ajudar ao próximo e os mais necessitados, segundo os mandamentos de Cristo”, conforme anunciado em sua página no site da Câmara Municipal de Belém (CMB, 2023). A participação em programas sociais voltados à saúde comunitária impulsionou Salete a entrar na vida política. Em 2020, a Pastora se candidatou ao cargo de vereadora da câmara municipal de Belém, pelo partido Patriotas, obtendo 2976 votos.

Desde os 17 (dezesete) anos de idade Salete realiza ação social na área da saúde junto à comunidade da rua da Caripunas. A partir deste momento, como ela mesma declara, sem ter total consciência que exercia política social, ela iniciou suas atividades nesse meio. Seu primeiro contato com movimento partidário foi no início dos anos 2000 pelo, então, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

De acordo com a vereadora, seus familiares e amigos sempre manifestaram apoio em sua adesão à política, principalmente de seu marido, que já estava inserido no meio político. Contudo, o interesse pela política partidária só despertou ao ingressar no PMDB:

[...] Eu resolvi me filiar ao partido e tentei uma vez sair vereadora, né? Tive uma votação até pra aquele tempo, sendo uma pessoa de classe baixa, no caso, eu tive até uma boa votação. Então, senti que essa votação que eu tive foi de gratidão das pessoas que eu ajudava; que eu atendia; que eu levava pro médico. Fazia tudo pra ajudar, pra tá participando e mudar um pouco a vida deles. Então, eu senti que foi isso que aconteceu (PASTORA SALETE, 2023).

No que tange ao contexto de violência política por ser uma mulher negra, a vereadora enfatiza não ter sofrido esse tipo de coerção. Entretanto, declara, com fala trêmula, que houve perseguição partidária no início de sua trajetória. Em 2020, eleita vereadora no município de Belém, ela descreve que sofreu violência etária no ambiente da Câmara Municipal:

[...] Eu ganhei a eleição agora em 2020, depois que nós chegamos na Câmara, eu não vi, eu não participei, mas alguém viu pessoas dentro da própria Câmara lá em cima, na galeria, na parte de cima, é comentário de “mulheres Velhas” (ênfase na palavra ‘velhas’), “Velhas” (ênfase novamente). O meu cabelo já “tava” ‘esbranquecendo’, resolvi não pintar mais. “Que tá fazendo essa mulher velha na política?”, né, “aqui na câmara”. Só isso! Mas, também ele foi repreendido pela pessoa que ouviu e encerrou por aí (PASTORA SALETE, 2023).

É importante observar os estereótipos contidos na fala acima. A discriminação etária presente na expressão “mulheres velhas” visa associar a velhice a um tempo de inutilidade, obsolescência e incapacidade. Ao mesmo tempo, em que reforça o lugar de invisibilidade e submissão da mulher no espaço político. Ou seja, a frase apresenta dupla hostilidade: etária e de gênero. Tal preconceito não passou despercebido pela entrevistada ao dar ênfase à palavra “velha” e pontuar o desejo de não mais escurecer os cabelos esbranquiçados. Cabe indagar: Acaso fosse um homem com mais idade sofreria o mesmo preconceito? Esse “homem velho” teria questionado a legitimidade de seu mandato em decorrência da idade? Sabe-se que, historicamente, a política brasileira tem sido construída por homens mais velhos e da elite social. Assim, objetivando ressignificar esse rótulo anacrônico, optou-se por problematizar esse aspecto no título desse artigo.

No espaço da Câmara, buscou-se compreender se Salete sofreu silenciamento por parte de outros vereadores. Sua resposta, de forma tranquila, foi afirmar que não. Quando ingressou na legislatura, ela identificou que existia muita união parlamentar entre os gêneros masculino e feminino, apesar das

divergências que o ambiente transpassa: “Todo mundo tem. É formador de opinião”, como ela mesma destaca.

Ao caminhar para a metade da entrevista, questiona-se sobre a resistência, ou não, por parte das próprias mulheres na luta por mais inclusão feminina na política. A vereadora relata que acredita ser necessário que mulheres votem em suas iguais para que a demanda de homens e mulheres a assumir o parlamento seja equitativa:

[...] O nosso trabalho é voltado pra mulher, né? A gente busca, de todas as formas é conquistar o direito delas. E a gente vê que a gente tem existência. Se as mulheres votassem nas mulheres, como diz o outro: Caramba! Acho que a gente ia igualar, né? A gente ia ter a porcentagem bem parecida, homem e mulher, dentro do Parlamento (PASTORA SALETE, 2023).

Nota-se, porém, que não é possível identificar no discurso da parlamentar uma postura política comprometida com a perspectiva do movimento feminista⁶, embora ela afirme que trabalha para a conquista de direitos das mulheres, conforme trecho acima.

Em complemento a essa pergunta, indaga-se sobre as ações afirmativas para que as mulheres adentrem à política, se ela considera eficaz ou é necessário melhorar. A Pastora argumenta que se deve melhorar, mas que, em sua percepção, a mulher mais jovem tem uma visão diferente da mulher com a “mentalidade mais antiga” sobre a capacidade de se ocupar lugares de poder. Ao se colocar numa posição de mulher mais “antiga”, quando eleita, descreve que teve dificuldade em acreditar em sua vitória e que, a partir desse momento, poderia alcançar, de fato, direitos à saúde das mulheres e dos homens belenenses.

[...] Hoje a mulher ela já ‘tá’ com outra cabeça. A cabeça da mulher antiga, do passado, que a gente chama do passado - que até eu me incluo ‘que’ eu estava vivendo no passado, muitas vezes -, era de que a gente não tinha condição, de que a gente não era capaz, sabe? De estar ocupando espaço como esse... eu mesmo, assim, pra cair a ficha, né? De quando eu fui eleita, mesmo estando já envolvido com a política, pra cair a ficha foi algo assim... todo dia caía essa ficha e eu caí assim... como se tivesse caindo. Eu me lembrava: “Meu Deus! Eu fui eleita vereadora. Meu Deus! eu tô lá, eu cheguei, eu vou poder brigar, eu vou poder pedir, eu vou poder alcançar coisas que até hoje a gente não conseguiu alcançar. Que as mulheres não conseguiram alcançar” [...] (PASTORA SALETE, 2023).

6 O movimento feminista esteve desde meados do século XIX atrelado a luta em prol da conquista de direitos e espaços para mulheres. Para Biroli e Miguel (2014, p. 13): “Um pensamento, para se caracterizar como feminista, não se limita à afirmação literária da igualdade de talentos ou de valor entre mulheres e homens nem à reivindicação política da extensão dos direitos individuais a toda a espécie humana. O feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública”.

Igualmente, interessava saber sobre a importância da presença de mulheres negras na política paraense. Para a vereadora, a integração desse grupo no meio político representa a valorização da negritude e um avanço para que as demais mulheres negras – as quais não acreditam em suas próprias capacidades de estar tanto neste espaço quanto em qualquer outro – vejam suas iguais como referência, para alcançar todas as áreas que almejam. Somado a este isso, questionou-se sobre o fato de as mulheres pertencerem ao grupo menos eleito no estado. Para ela, a sociedade tem tudo para mudar esse cenário.

A gente tem tudo ‘pra’ mudar isso aí, ‘tá’ entendendo? Tudo pra mudar o sentimento, avançar e mulheres negras ou pardas ou até brancas serem, de fato, votadas no nosso país. E isso vai se abrindo a cada dia. Essa porta vai se abrindo a cada dia. Então, vai acontecer! A gente vê hoje, eu creio que, dessa próxima eleição agora, de 2024 a gente vai ver muito... muitas mulheres vindo, tentando conquistar o seu espaço, conquistar um espaço dentro da política (PASTORA SALETE, 2023).

Nota-se que, na compreensão da pastora, o acesso à vida política é algo muito distante da mulher negra, contudo, ela não associa esse distanciamento em decorrência da histórica exclusão da mulher aos espaços de saber e poder, exclusivos ao gênero masculino, conforme salienta a historiadora Michelle Perrot (2001).

Ao caminhar para a finalização da entrevista, a última pergunta diz respeito ao que se deve melhorar no cenário político paraense para que haja maior representação feminina negra. Em sua visão, são os diferentes apoios às mulheres negras.

O apoio! O apoio! O apoio! Não é só filiar uma mulher negra pra que venha fazer composição numa chapa, já com pensamento em outra pessoa de ser eleita ali, mas que acredite (ênfase na palavra “acredite”) nas mulheres. As mulheres negras precisam ser acreditadas. Precisa-se acreditar que aquela mulher veio pra ali com uma gana, com uma vontade de chegar e de um dia representar as mulheres negras. Então é o apoio que tem que melhorar, tem que mudar. O apoio de fato! Tanto dos partidos quanto da nossa sociedade. A gente tem que viver esse momento, vai ter. Esse momento ‘tá’ chegando (PASTORA SALETE, 2023).

De acordo com a vereadora, deve-se reforçar o apoio às mulheres negras tanto dos partidos políticos quanto da sociedade. Não se deve apenas filiá-las para compor uma chapa. E, sim, acreditar no trabalho e na representatividade do público feminino negro.

Considerações finais

A pastora é vice-presidente da Comissão de Defesa e Direito das Mulheres da Câmara Municipal de Belém. E, de acordo com o site da CMB, a vereadora possui os seguintes projetos de lei apresentados e aprovados: (1) Projeto de Lei nº 2023/2021, de 04 de outubro de 2021, institui, no âmbito do município de Belém, a semana de reconhecimento aos trabalhadores da saúde e dá outras providências; (2) Projeto de Lei nº 653/2022, de 19 de abril de 2022, institui, no âmbito do município de Belém, a semana da prematuridade e dá outras providências. Para além disso, é interessante salientar ações sociais promovidas em eventos alusivos à mulher, como no mês de março, por ocasião do Dia Internacional da Mulher; no mês das mães, em maio; e, no mês de prevenção ao câncer de mama, conhecido como “Outubro Rosa”, segundo investigações em seu perfil profissional na rede social Instagram. Contudo, mesmo na posição de vereadora, suas ações como representante parlamentar em prol dos direitos das mulheres não rompem os paradigmas das violências estruturais sofridas por este grupo.

Cabe salientar que nos últimos anos as mulheres têm conquistado mais espaço no cenário político brasileiro, sobretudo a partir do Governo da Presidenta Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, que inaugura uma nova página no perfil presidencial do país, até então, exclusivamente, dominado por homens. Na perspectiva de Alves (2014), o Brasil passa por um processo de despatriarcalização. Ou seja, após séculos de colonização, patrimonialismo e coronelismo o país vive “a transição de uma sociedade patriarcal para uma sociedade pós-patriarcal, caracterizada por mudanças significativas nas relações de gênero, com maior autonomia e empoderamento das mulheres” (ALVES, 2014, p. 03). Para o autor, o problema da desigualdade de gênero na política estaria nos partidos políticos que não conseguem abandonar suas práticas misóginas, uma vez que são os homens que ocupam os principais cargos dentro dos partidos, controlando os recursos orçamentários e o processo de escolha de candidaturas.

De outro lado, Saffioti (2001) defende que o patriarcalismo consiste em um sistema arraigado na cultura e nas instituições. Assim, ao ocupar o mercado de trabalho a mulher não promove ruptura com o regime patriarcal. Ao contrário, o patriarcalismo conseguiu reforçar as relações hierárquicas entre os gêneros, uma vez que as mulheres somaram ao trabalho reprodutivo e doméstico o desempenho de suas funções no espaço público, acarretando a tripla jornada de trabalho, enquanto os homens mantem seu papel na vida pública. Para a socióloga, a domesticação feminina é concretizada dado o projeto masculino de dominação-exploração das mulheres por meio da violência, uma vez que mulheres são socializadas para conviver com a impotência e homens são vinculados

à força, a potência, isto é, são preparados ou educados para exercer o poder em suas diferentes dimensões.

Assim, a participação política tem se mostrado como um instrumento desafiador para as mulheres que por muitos séculos foram excluídas do sistema saber e poder. Daí a atualidade do pensamento feminista que busca contar a história das mulheres, a história dos excluídos, dos invisíveis, daqueles que ficam/ficaram à margem da sociedade. É preciso estar em vigilância constante e olhar atento, como forma de evidenciar as novas dinâmicas de flexibilização e restrições de direitos e, também, pleitear políticas específicas de gênero para garantia da equidade nas ações de enfrentamento a este cenário.

No cenário nacional desde 2016 o golpe parlamentar encerrou os canais de diálogo entre governo e movimentos feministas. O Governo Temer iniciou seu governo sem nenhuma mulher ou negro à frente dos ministérios (RUBIM & ARGOLO, 2016). Nos anos seguintes, de 2019 a 2022, a agenda do movimento feminista permanece em franco debate no cenário político, mesmo durante o Governo de Jair Bolsonaro, marcado pelo retrocesso na luta política das mulheres, conforme denunciam Aguiar & Pereira (2019, p. 31): “No objetivo de culpar o próprio movimento feminista pela emancipação das mulheres e definindo o empoderamento com viés negativo, a cúpula do governo legitima e contribui para o antifeminismo”.

Em 2023, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva inaugura novos tempos ao executivo brasileiro. Pela primeira vez na história onze mulheres estão à frente de ministérios: Meio Ambiente e Mudanças climáticas: Marina Silva (negra); Mulheres: Cida Gonçalves; Cultura: Margareth Menezes (negra); Povos Indígenas: Sônia Guajajara; Igualdade Racial: Anielle Franco (negra); Saúde: Nísia Trindade; Planejamento: Simone Tebet; Ciência e Tecnologia: Luciana Santos (negra); Turismo: Daniela Carneiro; Esporte: Ana Moser e Gestão: Ester Dweck. Cabe destacar a criação de novas pastas contemplando as mulheres, os povos indígenas e os negros. E, a retomada de ministérios extintos em governo anterior, como da Cultura (2016). Trata-se da maior inclusão feminina no governo federal, alcançando a marca de 30% das pastas ministeriais que somam 37. Destaca-se ainda, quatro mulheres que se autodeclararam negras assumindo o primeiro escalão do governo, representando um avanço para o debate racial e de direitos das mulheres no Brasil.

Nesse mesmo ano, comemora-se 91 anos do direito ao voto feminino no Brasil, com mais de 52% do eleitorado feminino. E, a contar pela tímida presença das mulheres na política, sobretudo da mulher negra, ainda há uma longa jornada pela frente. Outrossim, a ausência de estudos sobre o tema, sobretudo na Região Norte, ratifica a relevância da pesquisa para problematização desse hiato

de gênero na política. Considera-se que a democracia brasileira só pode avançar se houver participação das mulheres negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, dos pobres e grupos historicamente excluídos. O Brasil do futuro se constrói com inclusão social e respeito às diferenças, potencializando sua diversidade social.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA. Novas regras incentivam a eleição de mulheres e negros para a Câmara dos Deputados. **Agência Câmara**, Brasília, 11 ago. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/902263-novas-regras-incentivam-a-eleicao-de-mulheres-e-negros-para-a-camara-dos-deputados/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

AGÊNCIA SENADO. Candidaturas femininas crescem, mas representação ainda é baixa. **Agência Senado**, Brasília, 26 ago. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/08/26/candidaturas-femininas-crescem-mas-representacao-ainda-e-baixa>. Acesso em: 23 mar. 2023.

AGUIAR, Bruna Soares de & PEREIRA, Matheus Ribeiro. O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. In: **Agenda Política**. Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos Volume 7, Número 3, São Carlos, 2019, 8-35.

ALVES, José Eustáquio Diniz. A Mulher na Política, Despatriarcalização e Envelhecimento: O Crescente Poder das Balzaquianas. **GÊNERO**. Niterói, v.14, n.2, p. 51-66, 1.sem.2014.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CMB. Pastora Salete – Patriota. **Câmara Municipal de Belém**, Belém, 01 jan. de 2021. Disponível em: <https://cmb.pa.gov.br/pastora-salete/>. Acesso em: 15 fev. de 2023.

COSTA, Eliana S.; SCHUCMAN, Lia V. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.02, n.2, p. 466-484, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68631>. Acesso em: 03 abr. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2017.

TSE. Estatísticas eleitorais – Conjunto de Dados. **Tribunal Superior Eleitoral**, Brasília, s.d. Disponível em: <https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/seai/r/sig-eleicao/home?session=210611217597269>. Acesso em: 02 fev. 2023.

GLOBO. **Câmara aprova PEC que anistia partido que não cumpriu cota de mulheres e negros.** Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/30/camara-aprova-pec-que-anistia-partido-que-nao-cumpriu-cota-de-mulheres-e-negros.ghtml>. Acesso em: 07 abr. 2023.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONZALEZ, Lélia. **“Racismo e sexismo na cultura brasileira”.** Ciências Sociais Hoje, n. 2, p. 223-244, 1983.

LIMA, Milena Guesso Leão de. **A inserção das mulheres negras no mundo político eleitoral:** uma análise sobre a sua representatividade nas Assembleias Legislativas dos estados da Bahia e São Paulo. Orientador: Prof. Dr. Dennis de Oliveira. 2015. Dissertação (mestrado), Universidade de São Paulo, Escola de Artes Ciências e Humanidades, São Paulo, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 19. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOVIMENTO de Combate à Corrupção Eleitoral. **Nota Pública do MCCE em repúdio à PEC da Anistia aos partidos políticos.** Disponível em: <http://www.mcce.org.br/noticias/nota-publica-do-mcce-em-repudio-a-pec-da-anistia-aos-partidos-politicos/>. Acesso em 07 de abr. 2023.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da história:** Operário, mulheres e prisioneiros. Editora Paz Terra, 2001.

PORTAL Geledés. **2015:** A primavera das mulheres que floresceu. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/2015-a-primavera-das-mulheres-que-floresceu/>. Acesso em: 07 abril de 2023.

RUBIM, Linda & ARGOLO, Fernanda. “Precisamos falar de Gênero”. In: RUBIM, Linda & ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na Perspectiva de Gênero.** Salvador: Edufba, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n16, p.115-136, 2001.

SCOTT, J. W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

VALE, Maisa Maria. **Mulheres negras na política:** Trajetória social e política de mulheres negras candidatas às eleições municipais de Salvador (2008 - 2012). Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lina Maria Brandão de Aras. 2014. Dissertação (mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2014.

AEFREDO DE RIVELAUX E GODERICO DE FINCHALE: EDUCAÇÃO PARA AUSTERIDADE E OBSERVÂNCIA MONÁSTICA EM PERSPECTIVA (SÉCULO XII)¹

Raimundo Carvalho Moura Filho²

1. Introdução

No curso do século XII, a prática da vida ascética, cuja doutrina é vasta dentro do monaquismo ocidental, tornou-se objeto de discussão no centro das transformações religiosas. Destaca-se o ideal de *vita apostólica* que elegeu a pobreza voluntária como tema central, por meio da qual foi idealizado como um requisito para o retorno às fontes da Igreja primitiva. Com efeito, o clero oficial propôs reformar a Igreja e também a sociedade, apoiando a perseguição do modo de vida dos Apóstolos para que assim fosse revivido o modelo de *vita primitiva*. (LAWRENCE 1999, pp.201; LEYSER 1984, pp. 27).

A melhor maneira de perseguir esse ideal de austeridade religiosa não foi consensual, pois, mesmo entre as ordens monásticas recém-fundadas, houve divergências quanto ao tema. O monaquismo tradicional, representado pelos beneditinos de Cluny e suas ramificações no Ocidente latino, tornou-se o alvo privilegiado das críticas dos promotores da renovação monástica. As críticas dirigiam-se ao que se considerava como relaxamento em tema de observância, bem como do abandono do rigor austero em detrimento de boas vestimentas, alimentação desregrada e suntuosidade de suas casas. As novas ordens monásticas, e o fenômeno eremítico do século XI do qual assimilou o sentido do ascetismo rigoroso, propunham reestabelecer o modelo primitivo, principalmente pelo cumprimento de uma agenda de trabalho manual, conciliada com o ofício, e do afastamento do convívio social, representado pela preferência por lugares longe de cidades e aldeias.

Este artigo objetiva discutir as concepções sobre austeridade na *Anglia* no século XII, tendo como ponto de partida duas fontes de natureza distinta: o tratado espiritual o *Espelho da Caridade (EC)*, escrito pelo abade cisterciense

1 Uma primeira versão deste texto foi publicado na REvistaNova tellus [online]. 2022, vol.40, n.1, pp.169-182. Epub 08-Abr-2022. ISSN 0185-3058.

2 É mestre em História pelo PPGH/UFG e professor na rede de educação básica.

Aelredo de Rivelaux (1110-1167 d.C.) entre 1163 e 1166 d.C., a partir do qual é possível verificar a proposição de um representante da renovação monástica sobre os espaços legítimos da ascese; e a *Vida de São Goderico (VSG)*, uma hagiografia também do século XII, composta na comunidade beneditina de Durham.

2. O eremita de Finchale: Goderico e as práticas da ascese não regulamentada

Na história do cristianismo, a busca pela *solitude* no *eremus* (deserto) estava em sintonia com o ideal cristão de renúncia, que é fundamentado nos evangelhos. Foi assim que João Batista, considerado o padroeiro dos eremitas, clamou no deserto; Jesus retirou-se para o deserto antes de iniciar a sua pregação e evangelização (Mc 8, 20). Além das heranças testamentárias e neotestamentárias sobre a retirada do mundo, outras influências alcançaram o medievo, como as experiências dos anacoretas orientais que fizeram carreira na Antiguidade Tardia, cujas *Vitae* circularam no Ocidente desde pelo menos as traduções do grego para o latim empreendidas por João Cassiano (360-435 d.C.), Paulino de Nola (354-431 d.C.) e Sulpício Severo (?-655 d.C.).

No curso do século XII, a busca pela *solitude* integrou as mudanças ocasionadas pela religião dos novos tempos, que primou pelas formas não institucionalizadas de espiritualidade, como foi o caso do eremitismo. Foi influenciada, ainda que em certa medida para recusá-las, pelas mudanças sociais e econômicas que estavam em curso no período supracitado. Os novos eremitas foram percebidos como aqueles que encararam, de forma heroica, os desígnios de Deus. Perseguidos por multidões ou vivendo mais ou menos isolados em bosques e cavernas, considerados como sendo o *eremus* do Ocidente, os ascetas despojaram-se das convenções sociais e tinham um objetivo sublime: viver a fé na intimidade com Deus. Homens e mulheres de origem leiga buscaram esse ideal, o que contribuiu para a constituição de um contexto de admiração popular pela austeridade (DUFF 2012, pp. 88).

No norte da *Anglia*, ao lado de outros eremitas estabelecidos pela região, Goderico de Finchale (1067-1170 d.C.) atraiu atenção dos beneditinos de Durham, uma comunidade ela mesma fundada em 1083 d.C. por um grupo de eremitas oriundos do sul. Foi nessa jovem comunidade de monges beneditinos que a *VSG* foi confeccionada pelo monge Reginaldo de Durham (?-1190), que também foi um amigo próximo e confidente de Goderico. Narra a *Vita* que o hagiografado foi mercador antes de seguir a vida de um solitário em Finchale, uma localidade inabitada a poucos metros do priorado de Durham (*VSG*, 2000, pp.28-71).

Por ter sido iniciada quando o eremita ainda era vivo, a *VSG* assinala uma particularidade, pois com frequência no medievo predominou o registro do itinerário daquele/daquelas considerados/consideradas santos/santas após a

morte. Embora não tenha sido canonizado, Goderico foi considerado um santo local, tendo a ele sido atribuídas visões, profecias e curas milagrosas (VSG2000, pp.123-4, pp.186).

Com efeito, é no interior da retórica hagiográfica que se encontram as concepções sobre a ascese não regulamentada, a qual os beneditinos buscaram reorientar. O ascetismo do eremita girou em torno de uma rigorosa dieta, baseada em raízes, frutos, leite e pães, além de orações ininterruptas durante a noite (VSG2000, pp. 88-90). O interesse em perpetuar a memória, por meio da promoção do culto, indica que os monges de Durham desde cedo reconheceram o *status* sagrado do asceta de Finchale. Por se tratar de uma hagiografia, é preciso destacar, no entanto, que não se trata de um registro fidedigno, pois a figura do Goderico ideal absorveu a do personagem real. A hagiografia medieval pode ser caracterizada, em linhas gerais, como uma narrativa destinada a preservar e construir modelos de santidade em torno de personagens consideradas eleitas e exemplares.

A atenção dada aos anos iniciais no eremitério indica a postura relutante dos monges regulares frente às práticas do asceta de origem leiga. Nos primeiros anos, Goderico seguiu uma autodisciplina (em oposição à disciplina regular) e evitou a aproximação de pessoas. Não obstante essa recusa do contato humano, registra a *vita* que, em suas orações, clamou para que Deus abençoasse aqueles que tentaram entrar em contato pessoalmente. Entre as preces, o asceta pediu que Jesus aceitasse as ofertas dos fiéis e que satisfizesse os seus desejos (VSG 2000, pp.61). O afastamento e a recusa em se relacionar com as pessoas, inclusive refugiando-se nos bosques ao sinal de aproximação humana, integrou os topos do eremita como alguém alheio às convenções sociais; estava também a serviço da retórica hagiográfica que instituiu a imagem de que, morto para o mundo em uma espécie de sepultamento vivo, teria mais tempo para dedicar às batalhas espirituais.

Essa primeira fase compreende os anos entre 1112 d.C. e 1145 d.C. e parece ter incomodado os beneditinos de Durham, pois a austeridade de Goderico destoava dos princípios de vida regulamentada, entre os quais a necessidade de uma formação regular no cenóbio e de submissão a uma regra escrita. Na *Regra de São Bento (RSB)*, documento datado do século VI d.C. e considerado uma das principais fontes sobre a doutrina ascética no Ocidente, a retirada para o ermo é tratada como algo excepcional, pois o combate solitário contra o demônio tem como condição *sine qua non* a experiência comunitária, que é a instrução ao lado de outros irmãos (RSB, *Cap. I*, pp.21). Essa definição indica as suspeitas que marcaram o processo de organização do monaquismo no Ocidente acerca de empreendimentos individuais, o que se confirmaria no medievo a partir da predominância da organização em cenóbios.

É por isso que na *VSG* há uma avaliação negativa sobre a ascese que podemos nomear de não regulamentada, da qual Goderico foi um praticante, segundo a perspectiva monástica ortodoxa a respeito de obediência à regra escrita. Por um lado, não há registros de milagres nessa fase, o que mudou quando o asceta finalmente aceitou os monges de Durham como seus mestres espirituais, alguns anos depois. Outro aspecto que indica a relutância dos beneditinos sobre a ascese individual é a evocação em termos extremos do *modus operandi* do eremita de Finchale. No que diz respeito à bebida e à comida, por exemplo, é colocada ênfase na ideia de sofrimento que o teria atingido, o que constitui uma estratégia para lembrar aos leitores e ouvintes da *Vita* acerca dos sofrimentos no inferno, e que o eremitério constituiu um purgatório na Terra (ALEXANDER 2000, p. 80-108).

A sua bebida era exclusivamente água, consumida apenas nos casos extremos de sede; a sua roupa era de pelo de animal, além de ter adotado correntes envoltas de seu corpo. Para Goderico, essas vestimentas reforçaram as práticas ascéticas, mas foram avaliadas de forma negativa pelos monásticos, pois prevaleceu a imagem textual de alguém que se aproximou mais da condição selvagem do que humana:

A corrente em ocasiões penetrava em sua carne enquanto ele dormia, e causava feridas que o irritavam ainda mais durante o dia, e tanto as correntes como a camisa de pelo tornavam o trabalho mais rigoroso. No inverno, a corrente esfriava em seu corpo nu; enquanto no calor do verão a camisa de pelo tornou-se um local de reprodução de vermes. Nem mesmo isso, porém, faria Goderico alterar as suas práticas. (*VSG* 2000, pp.71-2.).

A *virtus* que Goderico exercia era incomum para a maioria das pessoas, inclusive para os monges. Mesmo sendo excepcional, o seu *modus operandi* não derivou de uma formação monástica, a qual a *RSB* preconiza como indispensável para o modo de vida eremítico. É por isso que os beneditinos de Durham não incentivaram uma espiritualidade passível de ser indexada pela *Regra*, como os girovagos e sarabaítas. A autorregulamentação, assim, foi notada como potencialmente perigosa, e por isso impuseram deliberadamente a ideia de excesso degradante, evidenciado pela presença de vermes em sua roupa de pelo e os elementos selvagens que integravam o cotidiano do asceta, como a alimentação e o corpo parcialmente coberto. Reginaldo e os monges de Durham pintaram assim um quadro de mortificação corporal severa não aceitável para o padrão de vida regular.

3. Aelredo de Rivelaux: a austeridade contra o relaxamento

Localizada também no norte da *Anglia*, a comunidade cisterciense de Rivelaux, à qual pertencia Aelredo, propunha uma espiritualidade fundamentada na austeridade religiosa. A expansão da Ordem de Cister nas Ilhas Britânicas iniciou-se em 1128, quando o bispo de Winchester, William Giffard, estabeleceu em Waverley monges da casa francesa de L'Aumône. No norte especificamente, a casa de Rivelaux, em Yorkshire, foi fundada entre 1131-2 d.C. por monges trazidos de Claraval, sob as ordens do abade daquela casa continental, Bernardo de Claraval (1090-1153 d.C.). A negociação envolveu o rei Henrique I e o arcebispo de York Thurstan, o que resultou na concessão de um local no vale de Rye, nas proximidades do castelo do juiz real Walter Espec, em Helmsley.

A primeira geração de monges de Rivelaux atraiu atenção pela sua rigorosa austeridade e simplicidade, além do projeto reformador, entendido como tentativa de seguir (e fazer seguir) *ipsis litteris* a *RSB*. Foi o caso, por exemplo, da abadia beneditina de Santa Maria, a qual os monges cistercienses criticaram por sua riqueza, que deveria ser doada, para assim adotar a pobreza voluntária. Esse embate indica o contraste entre a concepção de observância dos cistercienses e a orientação religiosa e cultural do monaquismo cluniacense, de tradição carolíngia, que não dissociou em absoluto o conforto material e a vida claustral, ou o envolvimento com o mundo.³

Nesse cenário de fazer ressurgirem os costumes primitivos, Aelredo de Rivelaux ocupa um lugar central pela sua ampla produção literária, que compreende tratados espirituais, hagiografias e trabalhos históricos. No *Livro II* do *EC*, empreende uma detalhada e panfletária definição de austeridade, indo das relações entre exterior e interior, carne e espírito. Para o abade, o estado de ânimo (*mens*, em latim) influencia os sinais externos do corpo, como a fadiga, a tristeza e as doenças. Isso significa que algo não é bom ou mal *per se*, pois depende por princípio da interioridade para sentir se esse algo é agradável ou aborrecedor:

De fato, o alimento que aumenta o mal-estar de alguém reforça a saúde de outro, e o sol que tira luz do olho embaçado, resplandece com mais alegria pelo olho saudável. Da mesma forma como para o corpo as coisas que vêm do externo resultam saudáveis ou nocivas segundo o estado de ânimo interior, assim também as indicações apenas consideradas nos fazem ver muito facilmente como dependa da disposição interior da alma que a um derive o repouso e a outro o cansaço. (*EC, L.II, Cap.III:6, pp.150*).

Na prática, Aelredo acredita que o interior pode transformar as preocupações de modo que não se tornem uma perturbação capaz de tirar o foco dos

3 Em 1131, o embate resultou na expulsão de treze monges de Santa Maria que eram adeptos das reformas propostas pelos cistercienses.

progressos espirituais. No capítulo *V*, intitulado *Sobre a opinião daqueles que dizem que as fadigas exteriores são contrárias à caridade e à doçura interior*, ele aprofunda a questão ao argumentar que as vigílias contínuas, o trabalho manual e o consumo de alimento de má qualidade geram fadiga capaz de impedir a doçura espiritual: “Esta é a opinião ridícula de alguns que colocam doçura espiritual num certo bem-estar da carne e afirmam que atormentar o corpo é contrário ao espírito, e que os sofrimentos do homem exterior diminuem a santidade daquele interior.” (*EC, L.II, Cap. V:8*, pp. 154).

A santidade interior não é diminuída pelos sofrimentos do homem externo. A comunicação entre carne e espírito não se dá de forma direta, e também não é recíproca, pois do contrário as perturbações exteriores afetariam o espírito. Este tem, seguindo Aelredo, a sua própria energia: a sua força vital é a alegria espiritual, expressa pela doçura e também pelo choro. A independência do espírito em relação ao corpo vai de encontro ao discurso médico então predominante, como as regras de Hipócrates, considerado a maior autoridade médica da Antiguidade, cuja doutrina ecoa para Aelredo na fórmula generalizante *mens sana in corpore sano*. Em seu argumento, o abade entende que o discurso médico estava preocupado preferencialmente com o bem-estar do corpo, o que para ele não corresponde ao fardo da Cruz, que exige, por sua vez, assim como o próprio Cristo, sacrifício e mortificações. Esse fardo não é macio, suave ou refinado, o que significa que é pseudoperspicaz a sabedoria dos seguidores de Hipócrates. A mortificação da carne, portanto, não é contrária ao espírito, mas algo necessário, pois a tribulação externa é acompanhada pela consolação interna.

A pobreza comunitária é posta por Aelredo em sua crítica dirigida ao monaquismo tradicional associado ao relaxamento: banquetes suntuosos, bebidas e conversas ociosas. O ideal austero cisterciense foi buscado nas vestimentas, feitas de material simples, como pele de ovelha; na arquitetura dos edifícios, à base de madeira e pedra, que também evidenciou aversão à arte decorativa. Esses aspectos contrastam com as edificações cluniacenses, marcadas pelo esplendor e riqueza decorativa, a qual os cistercienses buscaram explorar para argumentar sobre a correta observância da regra beneditina.

A busca pela graça divina ocorre através das vigílias frequentes, da fome e da sede, do frio e da nudez, bem como por meio do cansaço cotidiano e da mortificação da própria vontade. O convite ao desprezo pelo mundo e a desconsideração da carne integra-se à participação na Paixão de Cristo, um ponto evocado por Aelredo em seu argumento sobre a correspondência entre sofrimento exterior e o espírito (*Cap. VI: 13-15*, p.158-160). Dessa forma, para incorporar a vida de Cristo e dos apóstolos, as práticas espirituais ligaram-se ao engajamento das mortificações corporais (PLUNKETT-LATIMER 2016, pp.91).

4. Goderico e Aelredo: aproximações e distanciamentos

A austeridade evidenciada na *VSG* e no tratado o *EC* joga luz sobre como esse tema, antes de ser consensual no meio monástico, veiculava perspectivas divergentes sobre a observância monástica. O priorado de Durham, uma instituição beneditina que foi fundada no norte da *Anglia* em um contexto de efervescência do ideal de *vita apostolicae* da espiritualidade eremítica, uma forma alternativa de viver a fé no curso do século XII, buscou adaptar esses ideais à identidade da ordem.

Foi nesse contexto que Goderico atuou como eremita em Finchale e tornou-se alguém suficientemente conhecido para passar despercebido pelo priorado de Durham. Depois de passada a fase de independência ascética, discutida acima, que foi marcada pela austeridade autoimposta, o eremita reconheceu, por volta de 1145 d.C., que os esforços para alcançar a perfeição não eram o suficiente, como é indicado no trecho que segue da *VSG*:

Veio algum outro ensinar-lhe, e ele aprendeu um pouco que todo trabalho da religião teria sido de perfeição muito pequena na ausência da obediência à disciplina magistral de Deus. Portanto, dentre as ordens religiosas, ele escolheu o priorado de Durham porque esses homens estavam ao lado do beato Cuteberto.⁴ (*VSG* 2000, pp.134).

Era preciso cumprir com a prática monástica de obediência à regra, o que conduziu ao processo de instrução monástica. Embora não fosse um monge professo, pois não tinha uma formação monástica, Goderico exerceu atração sobre os beneditinos, o que contribuiu para o fluxo de monge em Finchale a partir de 1145 d.C. As visitas ao eremitério de Finchale interessavam aos monásticos porque eram a oportunidade da comemoração das festas litúrgicas, realização de missas e também para colher informações para a confecção da *Vita*, que, como observamos, estava em curso.

O contato com o priorado de Durham, por meio do qual sabemos da existência daquela asceta, contribuiu para a difusão das histórias sobre o seu ascetismo, inclusive tendo alcançado a abadia de Rivelaux. Assim, na *VSG* é registrado que Aelredo, então abade de Rivelaux, foi a Finchale muitas vezes visitar Goderico (*VSG* 2000, pp.175-177). Embora a fonte não detalhe essas visitas, é possível destacar que o ideal de vida austero perseguido por Goderico estava no centro da renovação monástica cisterciense: a austeridade como fundamento da vida regular.

Assim, de forma análoga aos beneditinos, os cistercienses de Rivelaux identificaram o eremitério como um posto avançado em termos de ascetismo.

4 São Cuteberto de Lindisfarne (634-687 d.C.), também lembrado como o principal eremita do norte. No século XII, os monges de Durham tornaram-se os guardiões das relíquias do santo, substituindo os antigos responsáveis, a *Congregatio*, um grupo de clérigos seculares.

A disparidade cultural entre ambos(Goderico como um leigo sem educação formal, e Aelredo como um monge e abade erudito) não parece ter impedido uma frutuosa relação, pois em diversas ocasiões Goderico sugeriu às pessoas que o visitaram em Finchale que fossem a Rivelaux, onde poderiam ser aceitas como *conversu*⁵.No prefácio da *VSG*, é registrado que Aelredo encomendou a confecção da *Vita*, além de ter solicitado que o priorado de Durham enviasse a Rivelaux um exemplar quando estivesse concluída (*VSG*, p.83-85).

A defesa panfletária do abade acerca da austeridade evidenciada no *EC* encontrou no caso do eremita um exemplo prático, pois ao abade ele encarnava o ideal de ascese e mortificação, aspectos que acusavam o monaquismo tradicional de ter abandonado. É preciso ponderar, por outro lado, que a emergência do eremitismo entre os séculos XI e XII, do qual Goderico foi um sintoma, não significou que o monaquismo tradicional declinou. A perspectiva historiográfica que estabeleceu uma relação de causalidade entre o entusiasmo eremítico e a crise monástica remonta às primeiras décadas do século XX. Destacam-se as pesquisas do historiador Germain Morin (1928, p.112), um dos precursores dessa perspectiva, para quem a crítica ao monaquismo tradicional indicada pelo fenômeno eremítico e pelo surgimento de novas ordens monásticas foi uma resposta direta ao apego às liturgias e à suntuosidade dos mosteiros do monaquismo tradicional(MORIN 1928, pp.99-115).

De fato houve uma insatisfação com a vida regular, observada em diversos setores da sociedade. A busca por formas alternativas de viver a espiritualidade, então, aumentou as possibilidades para aqueles/aquelas que desejaram viver a fé, seja em comunidades eremíticas, como ocorreu no noroeste da *Francia*, seja no caso dos eremitas individuais que atuaram na *Anglia*(DUFF 2012, pp.88). Nessa perspectiva, as críticas veiculavam, e também camuflavam, uma interpretação diferente da observância da *RSB*,⁶ como fica evidente nos comentários de Bernardo de Claraval na *Apologia*, escrita entre 1124d.C. e 1155 d.C., e dirigida a Guilherme de São Teodorico (Saint Thierry). No opúsculo referido, o abade reformador, de quem Aelredo era próximo, contesta a alimentação e o desregramento no preparar dos ovos e no consumo de vinhos. Critica os monges

5 O sistema de *conversi* (conversos) significou a integração de indivíduos leigos adultos, inclusive iletrados, às estruturas da instituição monástica. Foram recrutados principalmente entre os camponeses, e integram a mão-de-obra do mosteiro, constituindo frequentemente a parte mais numerosa do mosteiro. Em Rivelaux, cerca de 1167 d.C., quando da morte de Aelredo, constava com quinhentos irmãos leigos e cento e quarenta monges de coro (LAWRENCE, 1999, p.217).

6 Um ponto que os monásticos cluniacenses defendia é que não havia contradição entre esplendor material e graça divina. O valor da riqueza e da beleza era, assim, uma maneira de homenagear a fé. A decoração dos mosteiros estava a serviço da glorificação do poder de Deus, e não como aspectos do relaxamento da *Regra*, como passaram a criticar as novas ordens monásticas no processo de *stabilitas*.

cluniacenses por proporem que havia uma inter-relação entre abundância e fidelidade à regra monástica, entre relaxamento e virtude:

Admiro-me, por isso, como é que pôde introduzir-se entre os monges uma tão grande intemperança nas comidas e bebidas, nas vestes e roupas de dormir, nos apetrechos de cavalgar e na construção de edifícios; **e onde isso se faz com mais zelo, com mais gosto e com mais abundância aí se afirma que a ordem melhor está, aí se julgue que há mais religião.** A ser assim, a parcimónia é tida como avareza, a sobriedade julgada como austeridade, o silêncio reputado como tristeza. Pelo contrário, o relaxamento diz-se discreção, o desperdício liberalidade, a loquacidade afabilidade, a gargalhada alegria, a delicadeza das vestes e o adorno dos cavalos dignidade, o cuidado supérfluo das camas limpeza e darmos isto uns aos outros chama-se caridade. Esta caridade destrói a caridade, esta discreção confunde a discrição (*Apologia, Cap. VIII, p.47*, destaques do autor do artigo).

A aproximação com a teorização de Aelredo sobre a relação à carne e ao espírito indica que para Bernardo o relaxamento constituía um desprezo pelo espírito, pois servia ao corpo, mas estrangulava a alma. A concupiscência da carne é irracional e infrutífera, enquanto cuidar da alma, a qual os monges devem priorizar, consiste em cultivar as virtudes, “capazes da herança incorruptível e celeste, se, de facto, tiverem um cultor piedoso e zeloso” (*Apologia, Cap. VIII, p.49*). O jejum é considerado o pão da alma, o que, para o abade, não se encontra entre os monges cluniacenses, uma vez que entre esses o fastio é prevenido pela preparação cuidadosa dos alimentos, inclusive por meio da decoração, fazendo com que “o estômago, que nem conhece as cores nem aprecia os sabores, é obrigado a receber tudo” (*IX,20, pp.53*).

Para Aelredo, o prazer associado às vontades da carne é a antítese da prática da virtude. Em sua crítica, ele considera a chave antitética do externo/interno, por meio da qual enfatiza que o cansaço físico não é curado verdadeiramente pelo relaxamento. A cura está no esforço espiritual, que é o cansaço interior, enquanto esforço pedido para praticar a virtude. Com efeito, a austeridade compõe a medicina da alma, entendida como a escrutinação da interioridade e dos exercícios espirituais que evitam a concupiscência mundana, e, ao mesmo tempo, *mundo se cenere celsiorem*, ou seja, é o ato de colocar-se numa perspectiva mais elevada no que diz respeito às coisas mundanas (*Livro I, Cap. XXXI:87, p.119-120*). Os cuidados excessivos com o corpo são tidos como características do exteriorismo do monaquismo tradicional, pois reflete o abandono do cultivo das virtudes do espírito, o que precisava passar por uma reforma no sentido de seguir *ipsis litteris* a *RSB*.

5. Considerações finais

No curso do século XII, o campo de exercícios da austeridade religiosa teve uma expansão. Novos atores sociais, a partir do fenômeno eremítico, bem como do surgimento de novas ordens monásticas, buscaram o desenvolvimento da ascese ao lado da vida monástica tradicional. Esta, por sua vez, foi objeto de críticas por segmentos da sociedade e no interior da própria Igreja que almejavam seguir um estilo de vida mais rigoroso.

Nesse contexto de mudanças, o *eremus* ganhou também um significado novo para as novas ordens. Embora não abdicasse da vida comunitária, os cistercienses, cujo ideal de vida austero o abade de Rivelaux, Aelredo, foi um obstinado promotor, enfatizou a necessidade do rigor e do despojamento social, ao lado da metáfora do deserto com o significado de isolamento consigo mesmo. A busca pelo deserto interior atendeu à proposta de austeridade que conduziu à aproximação com Deus, importando menos a retirada para um lugar físico (floresta, ilhas ou bosques) do que a busca do homem interior e do conhecimento de Deus. Para os cistercienses em geral, e para Aelredo em particular, a austeridade expressou-se também nas vestimentas e na arquitetura dos primeiros mosteiros, tendo valorizado as formas simples de indumentárias e de disposição decorativa dos edifícios. As proposições sobre a melhor maneira de pôr em prática a austeridade foram direcionadas refletidamente às críticas genéricas, veiculadas por outras famílias monásticas no curso do século XII, de que os cistercienses eram excessivamente severos.

A partir de dois exemplos de atores sociais com formação distinta, Goderico de Finchale, o eremita de origem leiga, e Aelredo de Rivelaux, o abade erudito de Rivelaux, podemos discutir as perspectivas sobre a austeridade no norte da *Anglia*, que também foi influenciada pelas correntes continentais de renovação monástica. Assim, objeto de mortificações, aos quais os cistercienses fizeram o seu *modus vivendi*, o corpo físico pode ser entendido também como ligado às sensibilidades e ao sistema de crenças, ou seja, tinha uma posição na dinâmica dos imaginários sociais. Para Aelredo, os progressos espirituais pressupõem uma alma ordenada e um corpo disciplinado, especialmente pela purgação. Se por um lado a Queda foi causada pela má vontade, a da desobediência humana, a austeridade é a boa vontade corrigida, pela qual a humanidade tem a oportunidade de redenção, o que indica que a dialética do confronto entre carne e espírito seja, para Aelredo, uma representação acerca da salvação individual.

Goderico, por seu turno, expressou um ideal de austeridade que incomodou os monges tradicionais de Durham, em parte porque os beneditinos suspeitavam da ascese não ortodoxa, ou seja, que não cumprisse com o princípio de vida regular. Ainda assim, o eremita não deixou de ser procurado por pessoas

que acreditavam em sua condição de eleito, justamente pela sua fama de asceta. Isso significa que a sua popularidade estava envolta em uma rede devoção leiga nas circunstâncias da valorização do tema da austeridade.

O exercício de experimentação aqui proposto, embora não aprofunde os contatos diretos que ocorreram entre os dois religiosos, Goderico de Finchale e Aelredo de Rivelaux, demonstrou que a apropriação dos ideais de austeridade estava atrelada às motivações diversas. Essa heterogeneidade, como foi discutida ao longo deste artigo, foi atravessada por aproximações e distanciamentos no que se refere à melhor maneira de executar a austeridade religiosa no norte da *Angliano* curso do século XII.

Referências

a) Fontes Antigas

De Claraval, Bernardo, *Apologia para Guilherme, Abade*, apresentação, tradução e notas Geraldo Coelho Dias, *Mediaevalia*. textos e estudos, v. 11-12, 1997, pp. 7-76, <https://ojs.letras.up.pt/index.php/mediaevalia/article/view/900/860>, (01/03/2021).

Fry, Timothy. *The Rule of St. Benedict*. Minnesota: Liturgical Press, 2018.

Enout, Dom João Evangelista, *Regra de São Bento*, 2017, http://www.asg.org.br/imagens/Regra_de_Sao_Bento.pdf, (14/03/2021).

Reginaldo Monacho Dunelmensi, *Libellus de Vita et Miraculis S. Godrici, Hermitage de Finchale*, edição Joseph Stevenson, London, Surtees Society, 1847.

Rollason, David, *Libellus de exordio atque procursu istius, hoc est Dunhelmensis, ecclesie: Tract on the origins and progress of this the Church of Durham*, Symeon of Durham, Oxford Medieval Texts, Oxford, Clarendon Press, 2000.

De Rievaulx, Aelredo, *O espelho da caridade*, tradução de Maria do Socorro, São Paulo, Cultor de livros, 2019.

b) Fontes Modernas

ALEXANDER, Dominic David, *Hermits, Hagiography, and Popular Culture: A Comparative Study of Durham Cathedral Priory's Hermits in the Twelfth Century*, London, University of London, 2000.

BOQUET, Damien. *Affectivity in the spiritual writings of Aelred of Rievaulx*. In: DUTTON, Marsha (Org.). *A Companion to Aelred of Rievaulx (1110–1167)*. Leiden: Brill, 2018, p.167-196.

BRACELAND, Lawrence; DUTTON, *Introdução*. In: ____ *Aelredo de Rievaulx. Spiritual Freindship. Cistercian Fathers Series (5)*. Liturgical Press: Minnesota 2010. p. 61-153.

BROOKE, Christopher. *Europa em el centro de la Idade Media*. 1º ed. Madrid:

Aguilar, 1973.

DIETZ, Elias. *When Exile Is Home: The Biography of Isaac of Stella*. Kalamazoo: Western Michigan University. *Cistercian Studies Quarterly*, v.41, n.2, p. 141-165, 2006. Disponível em <<https://www.britannica.com/biography/Isaac-of-Stella>> Acesso em: 15 de Març. de 2021.

DUFF, Jacqueline, *Hermits, Recluses and Anchorites: A Study of Eremitism in England and France c. 1050 - c. 1250*, Southampton, Faculty of Humanities of the University of Southampton (UK), 2012.

DUTTON, Marsha. *Aelred of Rievaulx: Abbot, Teacher, and Author*. In: ___ A Companion to Aelred of Rievaulx (1110–1167). Leiden: Brill, 2017, p.17-47.

ENGEN, John Van. *The “Crisis of Cenobitism” Reconsidered: Benedictine Monasticism in the Years 1050-1150*. *Speculum*. v. 61, n. 2, p. 269-304, 1986.

FOSTER, Meryl. *Custodians of St Cuthbert: The Durham Monks’ Views of their Predecessors, 1083-c. 120*. In: ROLLASON, David; HARVEY, Margaret; PRESTWICH, Michael. *Anglo-norman Durham: 1093-1193*. Woodbridge: Boydell & Brewer, 1994, p. 53-66.

GENICOT, Leopold. *L’eremitisme du Xe siecle dans son contexte economique et social. L’Eremitismo in Occidente nei secoli XIe XII*. *Miscellanea del centro de studi medioevali*, v.4. Milan: Vita e pensiero, 1965, p. 45-69.

GRANSDEN, Antonia. *Legends, Traditions and History in Medieval England*. London: Hambledon Press, 1992.

GREEN, Cynthia. *Jocelyn, a monk of Furness: The Life of Kentigern (Mungo)*. 1998. Disponível em: <<https://sourcebooks.fordham.edu/basis/Jocelyn-Life-of-Kentigern.asp>> Último acesso: 21 abr. 2021.

HOLDSWORTH, Clare. *Hermits and the Powers of the Frontier*. In: BATE, K. et al. *Saints and Saints’ Lives*. Reading, 1990, p. 55-76.

JONES, Eddie. *The Hermits and Anchorites of Oxfordshire*. *Oxoniensia* 1998, Vol, 63, p. 51-57. Disponível em: <https://oxoniensia.org/oxo_volume.php?vol=63>. Acesso: 23 Abr. 2021.

JOTISCHKY, Andrew. *A Hermit’s Cookbook: Monks, Food and Fasting in the Middle Ages*. London: Continuum, 2011.

KIENZLE, Beverly M. *Pons of Leras: A Twelfth-Century Cistercian*. *Citeaux: commentarii cistercienses, Revue d’histoire cistercienne. A Journal of Historical Studies*, 1989, 215-26. Disponível em: <<http://www.cistopedia.org/index.php?id=8379>>. Acesso: 15 Mai. 2021.

LECLERCQ, Jean. *The Monastic Crisis of the Eleventh and Twelfth Centuries*. In: LECLERCQ, Jean. *Cluniac Monasticism in the Central Middle Ages*. London: Macmillan Press, 1971, p. 217-238.

LEYSER, Henrietta. *Hermits and the New Monasticism. A Study of Religious Com-*

munities in Western Europe, 1000-1150. London: Macmillan, 1984.

LAWRENCE, Clifford Hugh. *El monacato medieval: formas de vida religiosa en Europa Occidental durante la Edad Media*, 2ª Edición, Madrid, Gredos, 1999.

LUFF, Alexandra N. Mary. *The place of Durham Cathedral Priory in the post-conquest spiritual life of the north-east*. (Tese de Doutorado) – Durham: Durham University, 2001. Disponível em: <<http://etheses.dur.ac.uk/1718/> Us> Acesso em: 3 mai. 2021.

MAYR-HARTING, Henry. *Functions of a Twelfth-Century Recluse*. **History**, v. 60, 200, p. 337-352, 1975. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-229X.1975.tb02042.x>> Último acesso: 28 abr. 2021.

MORIN, Germain. *Rainaud l'Ermite et Ives de Chartres: un episode de la crise du Cenobitisme au XI-XII siècle*. *Revue Bénédictine*. v. 40, 1928, pp. 99-115.

RICE, Francis. *The Hermit of Finchale: Life of Saint Godric*. Ed. e trad. Francis Rice. Durham: Pentland Press, 1994.

PLUNKETT-LATIMER, Abraham. *The Imitation of Christ and Regular Flogging: A Form of Lay Brother Spirituality in the Twelfth-Century Cistercian and Carthusian Customaries*, <https://www.brepolonline.net/doi/abs/10.1484/M.DM-EB.5.111543> (22/03/2021).

SOUTHERN, R. W. *Western Society and the Church in the Middle Ages*. Londres: Penguin Books, 1970.

SUMPTION, Jonathan. *Pilgrimage: an image of mediaeval religion*. London: Faber & Faber, 1975.

TEPAS, Katherine M. *Amor, Amicitia, and Misericordia: A Critique of Aelred's Analysis of Spiritual Friendship*. *Sage Journals*, 1, 1994, pp.249-263. DOI: <https://doi.org/10.1177/001258069411238902>.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO MONÁSTICA A PARTIR DA VIDADE SÃO GODERICO E A INTERAÇÃO SANTA COM OS ANIMAIS DE FINCHALE, NO NORTE DA ANGLIA (SÉCULOS XI E XII)¹

*Raimundo Carvalho Moura Filho*²

1. Introdução

Desde a década de 1980, os estudos sobre socialização de animais domésticos têm destacado a dimensão interativa com os seres humanos, com ênfase para a manifestação de sentimentos nos animais, como simpatia, que se correlaciona à vontade de iniciar contato com as pessoas, ou hostilidade, marcada pela recusa de uma aproximação humana em situações experimentais (TURNER et al. 1986, p.1890-2; MCNUNE, 1995, 111-9).

A doutora Sandra McCune (1995, p. 109-124) empreendeu um estudo sobre o comportamento de gatos a partir de dois efeitos: 1) Socialização precoce, nas primeiras semanas de vida; 2) Simpatia dos animais sob uma perspectiva hereditária, ou seja, genética. A pesquisadora concluiu que gatos de pais amigáveis demonstraram, após doze semanas de idade, uma capacidade maior de socialização, enquanto os filhotes de pai hostil não apresentaram a mesma qualidade e eram mais propensos a se esconder no curso dos testes empíricos realizados com a participação de pessoas voluntárias.

É interessante que as pesquisas empíricas sobre animais domésticos enfoquem atitudes que nós, humanos, consideramos como integrantes da vida sociocultural. O enfoque nas características desses animais em uma dimensão interativa com os seres humanos chega mesmo a postular certa individualidade dos animais, o que diferencia “um gato de outro” em relação à socialização com pessoas. Assim, em cada período histórico formas próprias de se relacionar com os animais são desenvolvidas, e os seres humanos designam espaços variados

1 A primeira versão deste texto foi publicada na Revista Politeia: História e Sociedade. Vitória da Conquista, v. 19, n. 2, p. 52-64, jul.-dez. 2020. ISSN 2236-8094. Para a publicação aqui agora apresentada, na forma de capítulo, empreendemos algumas correções ortográficas e de formato do texto original, sem, contudo, alterar a proposta e o conteúdo.

2 É mestre em História pelo PPGH/UFG e professor na rede de educação básica.

para os animais, de modo a inseri-los em sua visão de mundo, seja numa perspectiva utilitarista, seja numa simbólica. É particularmente a esta, acerca do simbolismo animal, que este artigo está vinculado, pois é centrado na interação entre santos e animais sob a perspectiva hagiográfica, para a região do norte da *Anglia* entre os séculos XI e XII.

A interação entre santos e animais na Idade Média desenvolveu-se de formas variadas, e é pertinente considerar essa dinâmica como permeada de significados. Os animais ora se apresentavam como sinais da providência divina, ora como indícios de ações perpetradas por forças diabólicas. Assim, havia uma dimensão simbólica, cujos significados estavam conectados às concepções religiosas que a sociedade reclamava para si.

A hagiografia, principal tipologia documental sobre o tema em termos quantitativos e provavelmente também em termos qualitativos, pode jogar luz sobre como essa interação pôde atender aos interesses culturais de um grupo, particularmente o monástico, que, por sua vez, percebeu na interação entre santos e animais uma possibilidade de transmitir mensagens para a coletividade. Por meio do simbolismo, marca essencial da relação milagrosa com os animais, a preocupação pela edificação do personagem sagrado, o santo, possibilitou também a projeção dos anseios e estereótipos de santidade a ser seguida pela coletividade.

O caso de um eremita que se tornou santo no século XII possibilita testar algumas hipóteses nesse sentido e verificar em que medida o tema animal foi utilizado pelos monásticos para transmitir mensagens morais, conquanto indica elementos do imaginário social da época. Goderico de Finchale foi um mercador antes de se dedicar à vida eremítica em Finchale, na Nortúmbria, que compreendia a parte setentrional da *Anglia*. O local do seu eremitério ficava a cerca de 6 km do priorado beneditino de Durham. Considerado um santo local, ele teria vivido por mais de sessenta anos naquela localidade. A sua hagiografia, a *Vida de São Goderico (VSG)*³, foi escrita pelo monge beneditino Reginaldo de Durham nas últimas décadas do século XII, onde são registrados contatos do asceta com alguns animais, entre os quais serpentes, um lobo e um cervo.

O nosso intento a partir da análise dessas histórias envolvendo animais é correlacioná-las à tradição hagiográfica, em primeiro lugar, e, em seguida, discuti-las enquanto parte de uma agenda monástica com discursos morais e edificantes voltados para a coletividade.

3 A primeira menção a um determinado documento constará do seu respectivo nome completo, em tradução livre para o português. Em seguida ao nome do documento, destacaremos em parêntese uma abreviação. Esta será, com efeito, utilizada nas demais ocasiões em que nos referimos diretamente ao documento.

2. O tema animal na perspectiva hagiográfica

Enquanto estava no deserto, o profeta Elias foi alimentado por corvos, pássaros que foram enviados por Deus. Os animais assumiram o papel de agentes ou mesmo anjos simbólicos, pois, nas proximidades do rio Jordão, ao profeta os corvos trouxeram pão e carnes (1Rs, 17:2).

O tema de relação com os animais foi amplamente difundido na Idade Média, embora o Antigo Testamento não tenha registros significativos a esse respeito. A história de Elias e os corvos serviu como um precedente bíblico frequentemente evocado pelos hagiógrafos em contextos temporais diversos, no medievo e além. Assim, nomearemos a interação entre o profeta de Deus e os animais-agentes como topos de Elias e verificaremos em que medida a *VSG* se conformou, mas também se afastou dessa imagem bíblica e de outras narrativas hagiográficas que abordam o tema animal. O destaque à imagem bíblica da Providência se dá pelo fato de ter sido transformada em um *loci communes* (lugar comum) pelos autores de vida de santos na Idade Média.

Os hagiógrafos medievais encontraram nos antecedentes bíblicos um elemento capaz de destacar os seus heróis do restante do social, dando-lhes marcas de santidade, como a providência divina e a obediência heroica às ordens de Deus. Esta última dimensão da interação entre santos e animais foi influenciada também pelas narrativas sobre os Padres do Deserto que viveram no Oriente entre os séculos III e IV, como Paulo de Tebas (228-330 d.C.), considerado o primeiro eremita, e, ainda, acerca das *Vitae Patrum*⁴, o caso de Martinho de Tours (316-397 d.C.), a quem era atribuído poder sobre animais selvagens, além de protegê-los de certos perigos, como as lebres que fugiram de caçadores e encontram proteção no monge de Tours (*Diálogo II*. Cap. IX). Segundo registrado na *Vita Pauli* por São Jerônimo (347-420 d.C.), o anacoreta foi alimentado nos desertos da Tebaida por um corvo todos os dias, durante sessenta anos – período que teria vivido como um solitário. O animal, que fora enviado por Deus, assim como no *topo* de Elias, trouxe-lhe meio pão⁵.

Elementos análogos podem ser encontrados na hagiografia *A Vida e os Milagres de São Cuteberto* (*VMSC*), atribuída a Beda, o Venerável (673-735d.C.), na qual é narrada a trajetória do monge e eremita Cuteberto de Lindisfarne (634

4 Um *corpus* hagiográfico que se difundiu no Ocidente entre os séculos IV e V.

5 Entre as diversas representações sobre o encontro entre os dois patriarcas do eremitismo, Paulo e Santo Antão, destaca-se o quadro de Gregório Lopes (1490-1550 d.C.), pintor régio de D. Manuel I e D. João III. A ele é atribuído *Santo Antão e São Paulo Eremita*, um quadro que integra o *Políptico do Mestre dos Arcos*, um políptico de pinturas a óleo sobre madeira de carvalho criado no período de 1530 a 1550. *Santo Antão e São Paulo Eremita* apresenta a cena da providência divina, ilustrando um corvo que voa em direção a Paulo para entregar-lhe um pedaço de pão, o que é observado com admiração por Antão.

– 687d.C.). Segundo a *Vita*, o anglo-saxão foi recompensado por Deus quando, na sua jornada ao mosteiro de Melrose, na Nortúmbria, a ele um corvo se dirigiu para fornecer-lhe meio pedaço de pão e um pouco de carne. Esse evento sobrenatural não deixa de ser notado como uma referência à imagem testamentária da providência, pois Cuteberto compreendeu que os alimentos foram “presentes Daquela que antes alimentou o profeta Elias” (*VMSC, Cap. V*).

O hagiografado ficou convencido para seguir a sua busca por uma vida ascética, que, aliás, se concretizou primeiro como monge no mosteiro de Melrose, depois como eremita (solitário) na ilha de Inner Farne, no norte da *Anglia*. A providência divina de alimentos estava intimamente ligada às realidades espirituais, evocada pelos autores das *Vitae*, e também às necessidades fisiológicas, sendo esta última um aspecto que os ascetas buscavam atenuar e mesmo superar. Talvez seja por isso que a dádiva de alimentos seja acentuada no contexto de santidade eremítica, um ideal de vida em que os (as) seus (suas) agentes – os (as) ascetas/eremitas – buscaram uma aproximação com o suprassensível em detrimento dos confortos mundanos e apoiando-se em uma parca alimentação.

No contexto medieval, além do *topo* de Elias desenvolveram-se outras dimensões acerca da interação santa com animais. E além dos animais-agentes que levam suprimentos aos ascetas, outro tema que pode ser observado é o da obediência e o da reversão da natureza selvagem de bestas. Diante das personagens sagradas, os animais passaram a se comportar de forma não natural e assumiram características que não lhes eram próprias. A natureza predatória ou selvagem, por exemplo, deu lugar à domesticação, que os conduziu ao surgimento de atitudes racionais ou sentimentos essencialmente humanos, como o arrependimento e a humildade. A mesma espécie de animais, os corvos que auxiliaram São Cuteberto, foi em outra ocasião repreendida por ter pegado palhas da sua cabana sem a sua permissão. Essa atitude foi desaprovada prontamente, e o eremita ordenou que os pássaros parassem e partissem dali imediatamente. Algum tempo depois os animais voltaram para pedir perdão, uma atitude eminentemente humana, ou que pelo menos se esperava que assim o fosse de acordo com uma agenda monástica, por meio da qual os cenobitas se autorrepresentavam como guias espirituais para o restante do coletivo (*VMSC, Cap. XX*).

Os significados do simbolismo animal no cristianismo foram objetos de profícuas pesquisas historiadoras, como a levada a cabo por Joyce de Salisbury no final do século XX. Em seu célebre livro intitulado *The beast within: animals in the Middle Ages* (1994), a autora propôs que no medievo, mais especificamente a partir do século XII, houvera uma nova percepção sobre a relação entre homens e animais, sendo estes cada vez mais objetos da compaixão e da simpatia humana. O efeito imediato dessa nova concepção foi a diluição das fronteiras que

separavam as duas espécies, em oposição a um vívido contraste que separava homens e animais nos princípios da Idade Média (SALISBURY, 1994, p.176).

Em suas argumentações, a referida autora propôs ainda que os milagres associados à transformação dos animais selvagens em criaturas passivas e obedientes diante da presença do santo fora um tema comum às *Vitae* dos pais de Deserto, o que corrobora a tese sobre a dicotomia entre as espécies antes da guinada do século XII. As linhas que separavam humanos e animais eram bem definidas, o que refletia na sujeição de animais selvagens ao santo enquanto fruto de uma relação milagrosa. Nessa perspectiva, o poder de Deus era exercido por meio do santo, sendo este capaz de transformar, milagrosamente, um animal selvagem em um ser obediente e dócil. (SALISBURY, 1994, p.175-177).

O historiador Rosalind Hill (1953, p.5-6) abordou as relações entre santos e animais sob a perspectiva das atitudes medievais em relação à natureza, o que pode ser indicado pelo fato de que as hagiografias indicam com frequência a maneira como os santos tinham apreço e compreensão para com pássaros e animais de modo geral. Esse cuidado santo em relação aos animais teria em São Francisco de Assis (1181-1226 d.C.), no século XIII, um ponto alto da simpatia e da compaixão humana em relação à natureza. É preciso ponderar, por outro lado, que a atitude de amor em relação aos animais tem raízes antigas, e no medievo foi difundida especialmente nos bestiários e nas hagiografias.

Interpretações diferentes sobre a interação humana com animais em contexto de santidade podem ser notadas em Dominic Alexander (2000, p.109-117; 2008, p.15). Para o autor, é preciso considerar, em primeiro lugar: a) As especificidades das vidas de santos como uma das tipologias privilegiadas sobre o tema, pois é nas hagiografias que os eventos relacionados aos (às) santos (as) e aos animais podem ser analisados dentro dos limites e especificidades da retórica hagiográfica; e, em segundo lugar: b) Compreender as influências da cultura popular nas histórias envolvendo santos (as) e animais.

A partir dessas considerações, o caso de São Cuteberto pode ser retomado com o intuito de pontuarmos alguns elementos característicos do norte da *Anlgia* que permearam a interação com os animais sob o signo da coabitação e reciprocidade, para além do tema da ajuda divina em matéria de providência de alimentos. Assim, logo depois que os alimentos foram entregues ao anglo-saxão por um corvo, narra a *VMSC*, o santo compartilhou esse presente de Deus com o seu cavalo, animal utilizado como transporte até o mosteiro de Melrose (*VMSC, Cap. V*).

Outro exemplo análogo foi expresso no itinerário de Wereburga de Chester (650-700d.C.), uma freira e abadessa anglo-saxã na abadia beneditina

de Ely, no século VII⁶, considerada uma santa local. Em Wedon, no condado de Northamptonshire, segundo o que narra a *Vida de São Wereburga (VSW)*, uma hagiografia anônima do século XII atribuída à abadia de Ely, havia alguns gansos que causavam estragos em plantações de milho nas proximidades. A mulher santa foi solicitada pelas pessoas locais para sancionar esse problema, e ela ordenou a um camponês que juntasse os animais.

Nota-se que as aves eram selvagens, e ainda assim a ordem foi cumprida, mesmo que o hagiógrafo não tenha deixado de notar que, a princípio, o homem estava incrédulo, pois era sabido que os pássaros voavam diante da presença humana (*VSW*, p. 387-8). Para surpresa de muitos, os animais ficaram passivos e foram mesmo ao encontro do camponês, deixando-se aprisionar por ele. No dia seguinte, de novo sob as ordens de Wereburga, os gansos foram libertos e se dirigiram à mulher santa para pedir perdão e permissão para partir (*VSW*, p. 388-9.).

Os gansos de São Wereburga tiveram uma atitude penitencial, semelhante à dos corvos de São Cutedberto, que pediram perdão por suas ações em Inner Farne. O contexto local, o meio social e o cultural da produção de ambas as hagiografias influenciaram no registro do tema animal e dessa variante, que é a reciprocidade e a coabitação animal. Isso indica que a explicação historiadora sobre os significados da interação com animais deve considerar, de forma premente, que o gênero hagiográfico se constitui como um discurso edificante e que também comporta cânones e lugares comuns, sem por isso deixar de ser também expressão dos anseios do grupo que o engendrou.

Ainda que as *vitae* tenham saído do pulso de homens de formação formal/letrada, que era a monástica, a reciprocidade e a coabitação com animais pode ser considerada como uma marca regional da santidade na *Anglia*. Além dos casos de São Cutedberto e Santa Wereburga, histórias semelhantes foram registradas na *VSG*, como na interação do asceta com os animais que alcançaram o seu eremitério, entre os quais serpentes, um lobo e um cervo (*VSG*, p.44-89).

O subtema da reciprocidade e da coabitação animal indica que os *topoi* que tinham suas raízes nas narrativas bíblicas e patrísticas funcionaram, por um lado, como um meio pelo qual os hagiógrafos puderam legitimar as experiências consideradas santas e darem significado espiritual aos eventos cotidianos. Os monásticos consideraram orientar os ouvintes e os leitores de que esses eventos maravilhosos eram legítimos, justamente porque ocorridos no itinerário de um

6 Há duas *vitae* sobre São Wereburga. Uma é atribuída ao beneditino Goscelin de St. Bertin, que viveu entre os séculos XI e XII, e dedicou a hagiografia à Abadia de Ely. A outra versão da *vita* integra a história eclesíastica de Guilherme de Malmesbury, a *Gesta Pontificum Anglorum*, do início do século XI. É especialmente neste documento que a análise aqui empreendida incidiu.

personagem sagrado, cuja obediência a Deus deveria ser imitada por toda a coletividade, os membros da Igreja e também os leigos, para que assim pudessem também ter acesso às benesses.

Nesse sentido, a reciprocidade e a coabitação animal estavam conectadas também ao vigor da cultura oral, não obstante mantivessem similaridade com o tema mais geral da domesticação animal enquanto um lugar comum das *vitae*. Com efeito, o registro da interação com os animais, no contexto da retórica hagiográfica, visou efetivar o essencial dessa tipologia documental: a edificação da personagem santa e da comunidade de crentes. Para Dominic Alexander (2001, p.130-9), o emprego do tema da companhia animal foi amplamente difundido na Idade Média porque, entre outros aspectos, a transmissão de uma mensagem de virtude por meio das *vitae* se aproximava das fábulas, um gênero literário que tem suas raízes na Antiguidade Clássica e que tinha como primazia uma mensagem moral. Nos séculos posteriores (o autor se volta em particular para os séculos XI-XIII)⁷, quando as sociedades medievais podiam ser consideradas “totalmente cristãs, nominal e oficialmente”, o emprego do referido tema se deu porque havia um clima suficientemente maduro, calcado na longa tradição que expressou textualmente, desde a Antiguidade Clássica, a possibilidade do uso de histórias envolvendo animais como alegorias de comportamento humano (ALEXANDER, 2001, p.130).

A adaptação do tema animal à perspectiva cristã indica que as fábulas, no que se refere à sua capacidade de transmitir uma mensagem moral, foram percebidas pelos hagiógrafos como uma forma eficiente de atingir um público mais amplo. No entanto, a perspectiva de um mundo cristão, ainda que apenas no plano oficial, não parece justificar o tema da reciprocidade animal, além de negligenciar a diversidade de práticas e crenças que dividiam espaços com a religião institucionalizada no medievo. A historiadora Catherine Rider (2014, p.11-4) chamou atenção para essa dimensão ao discutir o relacionamento entre magia e religião entre os séculos XI e XVI na Inglaterra. A autora destacou que os clérigos medievais, categoria social a qual integravam também os monges regulares, jamais pararam de se preocupar em estabelecer os limites entre a religião legítima, ou seja, da que eles próprios eram os praticantes e paladinos, e a diversidade de crenças e práticas consideradas como não ortodoxas (magia), que incluíam presságios, o uso de amuletos e encantamentos⁸.

7 O autor não estabelece um recorte preciso, mas se presume que se refira aos séculos XI ao XIII, como pode ser depreendido da afirmação de que “São Francisco ou um Godric de Finchale não incluem a referência explícita de Jerônimo ao paganismo”. (p.130).

8 No medievo, não havia apenas um termo para se referir à magia, assim como hoje também não o há. As pessoas da Idade Média empregavam principalmente os termos *sortilegium*, que originalmente significava *tirar a sorte*. Além desse termo, que era o mais difundido, ha-

Apesar de as circunstâncias do século XI em diante já não serem as mesmas dos primeiros séculos da expansão cristã entre as sociedades ditas pagãs, como a questão imposta ao clero de estabelecer quais elementos dessa cultura eram compatíveis com o cristianismo, novos problemas surgiram durante os períodos subsequentes. Isso porque nas sociedades de rito latino as inovações e adaptações apareceram como respostas aos anseios por prosperidade, riqueza e boa fortuna, por exemplo. O imaginário sobre as interações entre santos e animais indica que estes foram percebidos como de salutar importância para transmitir uma mensagem edificante e de aspecto ideal, apoiando-se na crença de fundo antigo.

Com efeito, a reciprocidade animal estava para além de uma postura simpática dos (as) santos (as) às criaturas selvagens e indica a preocupação em destacar as personagens sagradas do restante do social. Por isso, os animais geralmente retribuem com obediência e passividade, comportamentos esperados de serem colocados em prática, por extensão, pelos próprios monges e pela sociedade geral. A difusão do tema da companhia animal nas *vitae*, tipologia documental geralmente de origem monástica, um meio sociorreligioso integrado por pessoas alfabetizadas e de formação cristã ortodoxa, pode indicar uma preocupação com a ordem e as melhores formas de viver a fé, notadamente nos séculos XI-XIII, quando surge uma constelação de novas casas monásticas e também de movimentos religiosos de tendência herética⁹. A Igreja não constituiu um poder regulador incontestável, e as sociedades medievais não praticavam um cristianismo unívoco.

Ligadas ao fenômeno eremítico, algumas ordens religiosas desse período surgiram do esforço de indivíduos que buscavam outras formas de viver a religião, longe dos centros urbanos, como a ordem dos cartuxos, fundada por São Bruno (?-1101d.C.), na região da atual Saint-Pierre-de-Chartreuse, em Isère, e dos tironensiana, fundada em 1106 por São Bernardo de Tiron (1046-1117d.C.),

via também as expressões *artes mágicas*, *maleficium* e *necromancia* ou *nigromancia*, sendo esta empregada pelos clérigos no sentido de *invocar demônios*. Com efeito, os medievais, não apenas a massa dos *rustici*, a quem frequentemente é atribuída a corrupção da verdadeira fé, mas também os próprios clérigos e leigos de modo geral, enfim, homens e mulheres que buscaram influenciar o mundo ao seu redor por vias que não eram estritamente ortodoxas e oficiais. Isso porque o que se entende modernamente como magia constituía-se como uma diversidade de práticas ritualísticas que, muitas vezes, eram justificadas por meio dos precedentes bíblicos, o que acarretava dificuldades na categorização entre as práticas aceitas e as intoleráveis, como os encantamentos que eram recitados às pessoas doentes para curá-las, um procedimento que frequentemente invocava Deus e a intermediação dos santos.

9 Entre os movimentos heterodoxos que foram rotulados de heréticos, ou seja, fora do âmbito de uma pretensa ortodoxia religiosa (definida como unidade de pensamento), podem-se citar o catarismo e os valdenses, chamados vulgarmente de *sabatati*,

que levou vida eremítica nos bosques e na ilha de Chausey. Na *Anglia*, os eremitas não seguiram essa tendência evidenciada no Continente, nomeadamente no *regnum Francorum* (MOURA FILHO, 2019, p.94-5). Ao contrário, nota-se uma aproximação das casas já estabelecidas com os eremitas, o que foi indicado pelo interesse monástico na confecção de *vitae*. É nesse contexto que Goderico, no século XII, não fundou uma ordem monástica. Ele interagiu com os beneditinos de Durham, uma ordem monástica estabelecida na Nortúmbria que viu na interação do eremita com os animais a possibilidade de transmitir mensagens sobre a importância da religião.

3. Goderico e os animais de Finchale: uma metáfora para o comportamento humano

O tema subjacente à obediência animal na retórica hagiográfica diz respeito à ideia de reconstrução das condições do Éden a partir da atuação do hagiografado, o que atuou no sentido de lembrar a coletividade de que os animais se tornavam dóceis e domesticados porque estavam diante de uma figura exemplar e eleita por Deus, o santo. Ao chegar a Finchale, Goderico encontrou ali um lugar inóspito, porquanto estava cheio de espinhos e também de serpentes (*VSG*, p.60). Estes animais não parecem ter constituído um empecilho ou incomodado a busca do eremita por solidão, pelo menos não inicialmente. Os répteis dirigiram-se à cabana do santo, que era, aliás, o primeiro edifício construído por ele ao chegar àquele lugar. Diante da presença do eremita, os répteis mostraram-se mansos e não apresentaram sinal algum de perigo, não obstante as suas qualidades de animal peçonhento fossem mantidas.

Isso porque as criaturas selvagens perderam as suas qualidades predatórias enquanto estavam na companhia do asceta. Nesses momentos, especialmente no inverno, as serpentes entravam no eremitério em grande quantidade para aquecerem-se no fogo mantido por Goderico. Elas eram afáveis com ele, mas eram também venenosas, e, portanto, não havia garantias de que longe dali fossem capazes de manifestar a mesma afabilidade para com os mortais (*VSG*, p. 67-69).

A respeito do simbolismo das serpentes, destaca-se que é um dos animais que aparecem com mais frequência nas *Vitae*, e os motivos disso talvez sejam as representações negativas dentro do modelo edênico¹⁰. As serpentes em Finchale não foram vistas como pragas, no sentido que frequentemente assumiram no discurso cristão ao lado de insetos, sapos e vermes. Este estigma pode

10 Relativo ao Éden, lugar que foi objeto dos imaginários sociais no medievo, notadamente no que diz respeito à projeção de anseios e de estereótipos, como o da dominação da natureza antes da Queda, e que os santos eram capazes de restabelecer a partir de sua obediência heroica aos mandamentos de Deus.

ser evidenciado, por exemplo, na *Vida de Santo Antão*, quando o anacoreta comparou os hereges de seu tempo, os arianos do século IV, a serpentes (*VSA*, p. 66). No mesmo período, Martinho de Tours repreendeu à serpente que se dirigia a ele e aos seus confrades de Tours pela água de um rio, o que indica terem sido percebidas como algo ameaçador (*Diálogo I. Cap. 25*).

Outros animais, como crocodilos, leões e ursos aparecem com frequência nas hagiografias. É possível notar, assim, que talvez importasse menos aos hagiógrafos o tipo de animal em si do que o tema mais geral do poder dos santos em questão. Isso pode ser inferido pelo contato que Goderico teve com um lobo feroz em Finchale, animal que no Ocidente medieval, ao lado dos ursos, predominou no que se refere à demonstração do poder do santo na conversão da natureza predatória. O lobo é descrito como uma criatura aterrorizadora, que se dirigiu

Ferozmente até ele [Goderico], desnudando suas presas, e parecendo ao mesmo tempo assustador e hediondo. Mas Goderico viu isso não como um lobo, mas o próprio Diabo. Ele ergueu a mão e, com o sinal da cruz, disse: “Conjuro-te em nome da Santíssima Trindade, para que não me faça mal, e seja o primeiro a sair daqui - e depressa.” Com estas palavras, o animal jazia prostrado aos pés do homem e foi embora encolhendo-se. Posteriormente, Goderico declarou que nunca antes havia visto um monstro de tal tamanho e ferocidade, e nunca duvidou, por um momento, que era o Diabo. Ele viu sua agressão como um sinal certo de que esta era a arena na qual ele estava destinado a lutar contra o inimigo (*VSG*, p. 44).

O lobo não foi mais mencionado na narrativa, indicando que ele foi banido para sempre do local, ou pelo menos foi esse o significado da história. O animal curvou-se três vezes antes de partir, revertendo assim a sua natureza selvagem, uma atitude semelhante à dos animais de São Cuteberto e de Santa Wreburga, que também reconheceram a santidade dos hagiografados. Através de ambas as histórias, é enfatizado por meio da metáfora da obediência animal que os seres irracionais estavam em flagrante contraste com os comportamentos humanos, cuja desobediência a Deus foi o mal fundamental da Queda.

O caso da demonstração do poder santo sobre o lobo não é radicalmente distinto do caso das serpentes, pois, no que se refere ao significado de tais histórias, o da ênfase na santidade, elas se mantêm interligadas na estrutura da retórica hagiográfica. Se as serpentes fizeram companhia ao santo e não foram expulsas, não significa que Goderico tivesse simpatia *per si* para com elas. Isso pode ser evidenciado quando o eremita, algum tempo depois, percebeu que os referidos animais estavam a lhe incomodar porque nos momentos de oração elas infestavam o seu oratório (*VSG*, p.67-9). A atitude do eremita foi expulsar os répteis dali, assim como fez com o lobo que parecia querer impedi-lo de chegar a Finchale.

Assim, o que importava era demonstrar a atitude heroica do hagiografado, a sua determinação ascética, a busca pela reclusão, em nome de um objetivo sublime: cumprir os desígnios de Deus. Ambos os animais poderiam ser substituídos por outros, pois os significados que uma espécie adotava em um contexto poderiam ser radicalmente diferente sem outras situações. Não havia um animal que fosse percebido em termos absolutos, ou seja, como sendo invariavelmente diabólico ou como um agente de Deus em todas as circunstâncias. No entanto, nota-se que os animais registrados estavam adaptados às realidades locais, daí porque leões, que eram largamente difundidos nas narrativas patrísticas, não encontram a mesma relevância nos registros dos santos ocidentais medievais, numa região que não era o seu *habitat* natural.

Como recompensa de obedecer heroicamente às vontades de Deus, de forma incondicional, ao eremita foi concedido o domínio sobre os animais, como foi dado ao primeiro homem antes da Queda. Os animais, assim, reconheceram e aceitaram o domínio humano que os cristãos acreditavam ter sido atribuído por Deus, segundo o que narra o Gênesis (Gn. 1:26-28).

A demonstração do poder do homem santo de recriar as condições edênicas, pela qual a humanidade veria o seu próprio reflexo diante da obediência animal, aponta que as escolhas dos tipos de história não eram arbitrárias. Os monásticos pretendiam alcançar determinados objetivos, o que tornou as histórias milagrosas envolvendo santos e animais como parte de preocupações hagiográficas e de uma agenda, nomeadamente a de concepção de santidade.

Este último aspecto em particular é evidenciado na *VSG* com o caso de um cervo que encontrou abrigo na cabana de Goderico. O animal estava sendo perseguido por caçadores, um grupo de nobres ligado ao bispo de Durham, Ranulf Flambard (1099-1128), quando alcançou o eremitério de Finchale e se dirigiu imediatamente ao eremita, que estava dentro do seu recinto. Os caçadores chegaram à porta da oratória, o que chamou a atenção de Goderico, o qual logo foi recepcioná-los. Os homens perguntaram se não havia por ali um cervo, ao que o homem de Deus disse-lhes que saíssem dali e fossem procurar noutro lugar (*VSG*, p.365-6).

Sem fazer outros questionamentos e aparentemente satisfeitos, os caçadores se foram e o animal foi salvo. Algum tempo depois o cervo voltou para agradecer ao santo, ficando prostrado diante do recinto do eremita até que este deu a ordem para que ele se fosse, outra vez. Assim, o eremita transformado em santo deveria ser concebido como aquele que era capaz de unificar a humanidade em torno de si, pois ele deu exemplos de que o apoio divino estava a seu favor. Embora a coabitação animal ocupasse uma posição diferente no tema mais geral santo/animal, porque estava ligada à cultura local, a do norte da *Anglia*, nem por isso deixou de ser notada como um recurso eficiente para cumprir uma agenda

monástica, como ousa hagiográfico dessa história nas datas comemorativas e na educação religiosa dos fiéis, por meio da atividade pastoral. Assim, os eventos hagiográficos serviram como instrumentos para inculcar valores, como a ideia de que a proteção milagrosa deveria ser acompanhada pela humildade, como foi demonstrado pelo cervo protegido pelo asceta.

O tema da proteção milagrosa atendeu a interesses variados, como a defesa de bens, de terras e do patrimônio sagrado do priorado de Durham, como as relíquias e os santuários. Uma casa monástica tradicional como a beneditina acumulou ao longo de sua trajetória terras e bens móveis concedidos por leigos, que tinham, por sua vez, interesses pessoais, como a intercessão dos monges para curar doenças ou, o mais premente, alcançar a salvação. Por outro lado, o patrimônio podia ser contestado por autoridades locais, como os nobres, ou regionais, como um bispo. Ter do seu lado um santo cujos feitos eram inalcançáveis por outros mortais advertia aqueles que se posicionassem contra a casa monástica ou questionassem a sua autonomia em relação à administração de seus próprios bens como inimigos do hagiografado e, por extensão, de Deus.

4. Considerações finais

As hagiografias infundiram na linguagem afetiva experiências que incidem diretamente na concepção de educação. A dimensão afeto espiritual era, nessas narrativas, o motivo da aprendizagem, relegando a um segundo plano outras formas educacionais, que foram consagradas no ensino medieval formal na divisão das artes liberais (*Trivium* e *Quadrivium*). Sem recusar essa educação formal, os monásticos do século XII opõe a aprendizagem que parte da infusão.

A interação entre animais e santos na Idade Média ocorreu de formas variadas, e é pertinente considerar essa dinâmica como permeada de múltiplos significados. Os animais ora se apresentavam como sinais da providência divina, ora como indícios de ações perpetradas por forças diabólicas. Assim, havia uma dimensão simbólica, cujos significados estavam conectados às concepções religiosas que uma sociedade reclamava para si. A partir desses pressupostos, identificamos, para discutir, alguns aspectos associados à transmissão de mensagens para a coletividade social por meio de histórias envolvendo santos e animais evidenciados na Vida de São Goderico, uma hagiografia confeccionada no século XII atribuída ao monge beneditino Reginaldo, do priorado de Durham, no norte da Anglia.

No contexto da santidade eremítica, aqui considerado em sua relação com o universo institucionalizado, que por sua vez foi marcado pela cultura eclesiástica formal, argumentamos que o tema da companhia animal foi demandado como um alerta à coletividade, pois o santo frequentemente preferiu a companhia de animais à de humanos.

A ideia de pecaminosidade inerente aos mortais era, aliás, um uso retórico comum aos autores monásticos, que tinham como ideal a condução da sociedade pelos caminhos da verdade de Deus. A mensagem salutar é que o divino recompensava aqueles que seguiam a Sua vontade, como foi notado pela autoridade santa sobre os animais. Isso não significa dizer que toda e qualquer pessoa, leigo ou clérigo, fosse capaz de alcançar as mesmas proezas de Goderico, ou, de modo mais, amplo, das personagens santas. Ao contrário, a santidade e os seus critérios atuaram como recursos de diferenciação social porque o santo era o escolhido de Deus entre outros. O seu status especial de um eleito o posicionou acima da categoria puramente humana, o que o autorizou a reconstruir as condições edênicas, cuja destruição teve como motivo a desobediência do Primeiro Homem, quando da Queda.

Assim, Goderico encontrou nas serpentes de Finchale companheiras afáveis, mas essa coabitação positiva foi interrompida quando os animais ameaçaram a paz do lugar. O lobo de Finchale, descrito como um animal hediondo, uma representação diabólica, no sentido estrito do termo de fazer o ausente (o Diabo) presente, foi superado pela a autoridade do eremita (VSG, p.44-89). Com efeito, importou destacar o êxito do asceta sobre esses animais.

Na rede discursiva de edificação de uma comunidade de fiéis, as histórias de milagre instituem também um sentido alegórico: o de que a ocupação da localidade pelo asceta era uma atitude aprovada pelo divino, tornando o eremitério o lugar legítimo para a busca do ascetismo do hagiografado.

A construção da imagem de Goderico como o morador legítimo da localidade é evidenciada, nesse sentido, pela autoridade milagrosa sobre os animais. O que foi manifestado, sobretudo, pela proteção das criaturas que eram alvo de caçadores, nomeadamente de cervos que fugiram de caçadores. Ante o santo, os animais se reconfiguravam como passíveis e confiantes no poder do santo, o seu protetor. Os animais de Finchale, por outro lado, não mantiveram a natureza dócil de forma ininterrupta, pois não há registros de que fora do eremitério eles foram simpáticos com outros humanos. A sua natureza é transformada estritamente em Finchale, diante da presença do asceta.

Com efeito, Reginaldo e os seus congêneres empregaram histórias de obediência e companhia animal aos comandos do servo de Deus como uma metáfora para as virtudes que deveriam ser cultivadas pelos mortais. Elementos análogos a esse procedimento de inculcação de valores foram evidenciados em outras hagiografias, como no caso de Martinho de Tours, de Santo Antão, de São Cutedberto e de Santa Wereburga. Importava estabelecer uma crítica aos homens racionais que, diferentemente dos animais, desprezavam a obediência e viviam na pecaminosidade. Assim, no contexto monástico, e respaldado na

tradição hagiográfica e levando em conta os contornos locais, consciente ou inconscientemente, Reginaldo comentou que com as histórias de animais transmitiu-se a mensagem de que “ele [Goderico] acendeu o coração dos ouvintes com a alegria e regozijo” (*VSG*, p.97). À humildade dos animais, o reconhecimento da santidade é proposto ser substituído por atitudes penitenciais dos humanos.

Referências

Fontes

a) Documentais

ATANÁSIO. *Vida de Santo Antão*. Bibliotheca Patristica. Disponível em: https://sumateologica.files.wordpress.com/2010/02/atanasio_vida_de_santo_antao.pdf Acesso em: 24 mar 2020.

ABBOT OF TABENNISI. *The Life of Saint Pachomius*. Disponível em: <http://westminsterabbey.ca/wp-content/uploads/2018/07/Life-of-Saint-Pachomius.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

BERNARDO DE CLARAVAL. Apologia para Guilherme, abade. Apresentação, tradução e notas Geraldo Coelho Dias. *Medievalia*. Textos e Estudos, v. 11-12, 1997, pp. 7-76. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/mediaevalia/article/view/900/860> Acesso em: 29 mai. 2020.

BEDA, O VENERÁVEL. The life and miracles of St. Cuthbert, Bishop of Lindisfarne (721). In: HALSALL, Paul (Ed.). *Medieval Sourcebook*. 1997. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/basis/bede-Cuthbert.asp> Acesso em: 11 mai. 2020.

BEDA, O VENERÁVEL. The Lives of The Holy Abbots of Weremouth and Jarrow Benedict, Ceolfrid, Easterwine, Sigfrid, and Huetberht. In: HALSALL, Paul (Ed.). *Medieval Sourcebook*. 1997. Disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/basis/bede-jarrow.asp>. Último acesso: 04 mai. 2020.

CHARRULARY OR REGISTER OF THE ABBEY OF ST. WEREBURGA, CHESTER. Ed. J. Tait. Manchester: *Cherham Society*, vol. 79 e 82, 1920-1923.

COULTON, George (Ed.). *Life of Saint Goderic*. In: COULTON, George (Ed.). *Social life in Britain from the Conquest to the Reformation*. 1ª Ed. London: Cambridge University Press, 1918, p. 415-420.

GREGÓRIO DE TOURS. *Vita Patrum*. A Vida dos Pais do deserto. Ed. Seraphim Rose e Paul Barlett. Califórnia: Herman Press, 1988.

JACOPO DE VARAZZE. *Legenda Áurea*: vida de santos. Tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica: Hilário F. Jr. Companhia das Letras: São Paulo, 2003.

JERÔNIMO. *Vida de San Pablo*. Obras de San Jeronimo II. Comentario a Mateo. Prólogos y prefacios a diferentes tratados. Vida de tres monjes. Libro de

los claros varones eclesiasticos. Introducciones, traducción (latim-espanhol) y notas de Virgilio Bejarano. Madrid: BAC, 2002, p. 601-617.

REGINALDO MONACHO DUNELMENSIS. *Libellus de Vita et Miraculis S. Godericoi, Hermitage de Finchale*. Edição Joseph Stevenson. London: Surtees Society, 1847.

b) *Imagéticas*

GREGÓRIO LOPES. *Santo Antão e São Paulo Eremita*. Políptico do Mestre dos Arcos. Wikwand (site). Disponível em: https://www.wikiwand.com/pt/Pol%C3%ADptico_do_Mestre_dos_Arcos. Acesso em: 01 mai. 2020.

Bibliografia

ALEXANDER, Dominic David. *Hermits, Hagiography, and Popular Culture: A Comparative Study of Durham Cathedral Priory's Hermits in the Twelfth Century* (Tese de Doutorado) – Londres: University of London, 2000.

ALEXANDER, Dominic David. *Saints and animals in the Midles Ages*. 1º Ed. Woodbridge: Boydell Press, 2008.

HILL, Rosalind. *Both Small and Great Beasts*. London: UFAW, 1953.

MCCUNE, Sandra. The impact of paternity and early socialisation on the development of cats' behaviour to people and novel objects. *Applied Animal Behaviour Science*, v. 45, iss. 1-2, Oct., 1995, p.109-124 Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/016815919500603P> Acesso em: 14 jul. 2020.

MOURA FILHO, Raimundo C. As práticas ascéticas e o ideal de santidade na Vida de São Goderico no norte da Inglaterra no século XII. In: FREDRIGO, Fabiana de Souza et al. *II Fórum dos Programas de Pós-Graduação em História do Centro-Oeste e XI Seminário de Pesquisa UFG/ PUC-Goiás*. Goiânia, 2018. p.784-792. ISSN 2176-6738. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/238b40_ad0ea50d63394deb8bfb2677e5f35dbf.pdf Acesso em: 04 jul. 2020.

MOURA FILHO, Raimundo. Os eremitérios de Inner Farne e Finchale: a institucionalização do deserto no norte da Inglaterra nos séculos XI e XII. *Revista Labirinto*, v. 30, p. 145-159, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/4430> Acesso em: 08 abr. 2020.

RIDER, Catherine. *Magia e Religião na Inglaterra Medieval*. São Paulo: Madras, 2014.

SALISBURY, Joyce E. *The Beast Within*. Animals in The Middle Ages. London: Routledge, 1994.

TURNER, Dennis; FEAVER, Julie; MENDI, Michael; BATESON, Patrick. Variation in domestic cat behaviour towards humans: a paternal effect. *Animal Behaviour*, v. 34, Iss. 6, Dec., 1986, p. 1890-1892. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0003347286802755> Acesso em: 14 jul. 2020.

HAGIOGRAFIA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES HISTÓRICAS DOS IMAGINÁRIOS SOCIAIS NA HAGIOGRAFIA *VIDA DE SÃO GODERICO, SÉCULO XII*

Raimundo Carvalho Moura Filho¹

1. Introdução

Em uma definição mais geral, a hagiografia é um gênero literário que registra aspectos relacionados à trajetória de personagens considerados santos por uma audiência. Como discurso religioso, busca estabelecer um ideal de santidade a ser seguido.

As *Vitae* podem ser apreendidas também como documentos sociológicos, na medida em que, como construto de uma coletividade, notadamente o meio monástico, promove a tangibilidade das mentalidades. É um esforço no sentido de promover as convicções em curso, ou, ao contrário, retificar as transformações que se anunciam (CERTEAU, 1982, p.269; AMARAL, 2013, p.35).

A construção do estereótipo de homem, no período medieval, foi reforçada pela destinação do texto que, entre outras possíveis, esteve voltada para as comemorações oficiais, as festas dedicadas aos santos (as) e também para práticas litúrgicas. Essa dimensão tinha propósitos didáticos e buscava também entreter. É preciso ponderar que as hagiografias estavam voltadas, assim, também para o lazer, além de ter seu uso garantido durante os momentos de refeições, ou nas horas de repouso. Isso significa que a veiculação das histórias registradas na narrativa, como os milagres associados ao eleito de Deus, se dava também de forma oral, nos lugares de peregrinação, por exemplo, que visava mostrar que o cotidiano estava suscetível, por intermédio do santo, às intervenções do Divino. Partindo dessas premissas, este texto gira em torno da questão central: quais as possibilidades que o documento hagiográfico pode apresentar na análise sobre os imaginários sociais?

Em um estudo sobre o imaginário medieval, o historiador Jacques Le Goff apontou que todos os documentos contêm “uma parte do imaginário”, e que “as obras literárias e artísticas” ocupam um lugar de destaque para a história

¹ É mestre em História pelo PPGH/UFG e professor na rede de educação básica.

do imaginário, pois são “documentos privilegiados”. Isso porque as hagiografias são frutos das “crenças e das práticas populares”, e também são “produtos, ao mesmo tempo, da atitude da Igreja perante essa figura fundamental e inconstante do cristianismo, o santo” (LE GOFF, 1994, p.14).

Outras demissões estavam ligadas à confecção das *Vitae*, como a influência do culto de uma comunidade de leigos erigida em torno da figura do santo. Antes de ser objeto de um projeto hagiográfico, histórias relacionadas a um santo podiam está em curso. Assim, quando uma comunidade monástico elegia o hagiografado, aquele que se tornava objeto de uma representação em forma de escrita, memórias concorrentes estavam em plena difusão. Portanto, a construção da santidade ultrapassava a dimensão oficial e institucionalizada, e dialogava com as memórias orais coletivas sobre o personagem sagrado.

As interações da comunidade de leigos com o santo foi fundamental para a construção de uma memória de santidade. Mesmo que os monges, a quem geralmente as hagiografias eram atribuídas, detinham o privilégio de escrever e formalizar aspectos relacionados ao itinerário do seu hagiografado, eles nem sempre testemunharam o início da jornada do santo. Isso significa que as hagiografias evidenciam também aspectos da cultura popular, pois recorrer a memórias orais significou preencher certas lacunas informacionais sobre o hagiografado. Nesse sentido, as *Vitae* não estiveram limitadas a formulações retóricas, pois os santos viviam dentro de um contexto de admiração popular.

Os historiadores Sandra Pesavento (1995, p. 15) e Hilário Franco Júnior (2010, p. 68), encaminharam críticas a alguns dos aspectos caros à definição de imaginário apontado por Le Goff. Com efeito, a noção de representação, bem como a importância das obras artísticas e literárias, que para o historiador francês foram eleitas como privilegiadas no campo do estudo dos imaginários, passaram a serem entendidas para além de um processo de abstração da realidade exterior. Assim, os testemunhos devem ser considerados como veículos de imagens idealizadas e, por isso mesmo, são objetos que conduzem elementos do sistema de valor de uma determinada sociedade. Não se limitam, portanto, ao processo de abstração da realidade dita concreta, pois há uma *décalage*² entre esta e os desejos, os estereótipos e as esperanças de indivíduos ou grupos que se manifestam nas representações. (PESAVENTO, 1995, p.15; FRANCO JÚNIOR, 2010, p. 68).

Nesse sentido, as hagiografias, que fazem parte do que Le Goff aponta

2 De origem francesa, o termo *décalage* significa, segundo as definições presentes no dicionário *Larousse*, *mudança, intervalo e diferença*. Tem como sinônimo *discordance*, que pode ser traduzido como discordância. Fontes: Larousse. *Décalage*. Disponível em: <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9calage/21987#synonyme>> Acesso em: 15 de Mai. de 2020.

como documentos privilegiados dos imaginários sociais, podem ser compreendidos como tentativa de estabelecer valores morais e sociais considerados legítimos por um grupo a partir da edificação de um modelo de santidade³. Esse empreendimento mobilizou forças, no âmbito monástico, voltadas para canalizar as aspirações contemporâneas sobre o que era ser santo (a) e os melhores caminhos para seguir a fé. A projeção de um modelo de santidade, como projeto coletivo de um meio social, buscou assim apagar as ambiguidades e estabelecer um caminho seguro para a salvação a partir do exemplo manifestado pelo hagiografado (a).

A partir dessas considerações, este artigo discute a proficuidade do documento hagiográfico no que se refere à história do imaginário, entendido aqui como domínio da História Cultural. Para esse propósito, analisamos a hagiografia a *Vida de São Goderico (VSG)*, que foi escrita nas últimas décadas do século XII pelo monge beneditino Reginaldo de Durham, no priorado beneditino de Durham no norte da *Anglia*, atual Inglaterra. Essa *Vita* narra a história e os milagres de São Goderico⁴, um eremita que se estabeleceu em Finchale por volta de 1112 e lá permaneceu até a sua morte, em 1170.

2. A proficuidade do documento hagiográfico no estudo sobre os imaginários sociais.

O interesse pelo estudo dos imaginários sociais remonta à segunda metade do século XX, a partir de tentativas de inserir os estudos sobre os imaginários nas ciências sociais. No entanto, a noção de imaginação não se apartou definitivamente do cientificismo do século XIX que, na esteira do positivismo, entendia esse campo como algo degradante e que não passava de um saber desenganoado e de uma pobreza essencial. A noção de que os imaginários comportavam uma dimensão criadora deveu-se notadamente ao filósofo Gaston Bachelard, na década de 1940. Embora as suas análises não tiveram repercussões imediatas na História, é preciso ponderar que as imagens passaram a ser concebidas como representações “dotadas de um poder de significação e de uma energia de transformação” que estão constantemente em interação com o mundo exterior (WUNENBURGER, 2008: 20). A perspectiva bachelardiana foi retomada por outros teóricos, entre os quais Gilbert Durand, na obra *As estruturas antropológicas do imaginário* (2012), e Jean-Jacques Wunenburger em *Antropología del imaginário* (2008), o que contribuiu para a consolidação das pesquisas sobre a temática dos

3 Por *edificação* entendemos à promoção de virtudes por meio de uma vida exemplar, que é a dos santos (as).

4 Na versão latina, o nome do asceta é *Goderici*. Já na língua inglesa, é *Godric*

imaginários sociais nas ciências sociais e humanas⁵.

A partir de então, os imaginários sociais passaram a ser interpretados como um complexo sistema de imagens coerentes, produtoras que são de símbolos e de representações da ordem social (BARROS, 2011, p.91). É possível, portanto, falar em uma lógica do imaginário, em uma semântica das imagens, visuais e linguísticas, que constituem uma esfera ordenada de símbolos e representações que compõe operações auto criativas. As potencialidades dos imaginários derivam, nesse sentido, das intrínsecas relações que as imagens, aqui entendida em sua mais ampla concepção, visual, verbal e mental, estabelecem com outras tantas imagens.

O estudo desenvolvido pelo historiador Marc Bloch sobre a crença popular no poder curativo dos reis nas dinastias capetíngia e normanda, na França e na Inglaterra respectivamente, demonstrou a importância dos imaginários sociais que estavam associados a essa crença. Em outra obra, publicada postumamente na década de 1940, Marc Bloch apresentou profícuas reflexões sobre ofício do historiador e sobre as especificidades da pesquisa histórica. Entre outros aspectos, Marc Bloch enfatizou a necessidade de uma sensibilidade investigativa requerida pelo historiador, uma vez que este lida com sociedades distantes no tempo e no espaço (BLOCH, 1976, p.15).

Assim, Marc Bloch empreendeu um “combate”, para utilizar uma metáfora recorrente, em uma obra de seu contemporâneo Lucien Febvre, entre a historiografia de orientação positivista do século XIX e uma história mais humana, preocupada com a atmosfera mental de uma sociedade, além de propor uma interdisciplinaridade entre os saberes e também a necessidade de ampliação da noção de documento. A elevação da hagiografia, como documento passível de abordagem no que se refere às imagens que veiculam a respeito das crenças e dos costumes do meio em que foram *confecionadas* e, portanto, uma abordagem que supera os limites do texto, estava assim integrada à perspectiva de alargamento da noção de documento. Tudo o que era de procedência humana devia ser considerado como um testemunho histórico (BLOCH, 1976, p.61).

Influenciado pelas reflexões de Marc Bloch, o micro-historiador Carlo Ginzburg propõe o que ele chama de escavar os meandros dos textos, ou seja, buscar as intenções prementes daqueles que produziram os documentos históricos, entre os quais assinalamos as hagiografias, e assim fazer insurgir os ruídos,

5 O movimento de desvalorização dos imaginários partia da supremacia da razão. A perspectiva racionalizante e cientificista associava os imaginários a “ilusões”, a “fantasias” ou “falsidades”. Essa postura epistemológica tem raízes em autores como Sócrates, Santo Agostinho, os escolásticos e os iluministas. No contexto do século XIX, no auge do positivismo, a razão e os procedimentos empíricos, como os únicos capazes de proporcionar os verdadeiros conhecimentos, sobrepujaram-se a qualquer consideração sobre imaginação. Esta passou a ser minimizada e associada à sensação e desprovida de uma dimensão racional.

os elementos incontrolados e involuntários. Uma tipologia documental cara ao historiador italiano são os arquivos da Inquisição, que registraram os processos de julgamentos de feitiçaria e que não se limitavam aos estereótipos que os inquisidores aludiam em relação aos acusados. Sendo assim, todo texto apresenta códigos que necessitam ser decifrados. Os diálogos, estabelecidos através do discurso, revelam uma relação entre um contingente de vozes (GINZBURG, 1989, p. 11, 209b).

Essa reflexão pode e deve ser estendida também às hagiografias, pois elas comportam um núcleo de costumes e valores, importando em sua análise os estereótipos e os anseios dos grupos que as confeccionaram. Para usar a fórmula de Marc Bloch, interessa é que “atemo-nos, de ordinário, com interesse muito mais vivo, ao que o texto nos dá a entender sem ter tido a intenção de dizê-lo”. (BLOCH, 1976, p. 59). Com essa perspectiva, as possibilidades dos testemunhos voluntários podem ser concebidas para além das intenções dos seus autores. Se a hagiografia integra a categoria dos documentos voluntários, porque objetiva re-legar à posteridade um modelo de santidade, não significa dizer que a sua objetividade não possa conduzir a temas diversos, muitos dos quais não faziam parte dos intentos do hagiógrafo. Nessa acepção, a pesquisa histórica deve abordar os aspectos diversos veiculados pelas representações sobre o que era ser santo, mas também sobre as formas de próprias de viver e de pensar de uma determinada sociedade, uma vez que eram dimensões que os hagiógrafos expuseram de forma involuntária.

Não nos cabe aqui fazer um itinerário sobre um punhado de hagiografias no Ocidente medieval, ou discutir em pormenores às origens dos cultos dos santos situados na Antiguidade Tardia. Uma sucinta consideração sobre as temáticas que permeavam o discurso hagiográfico na Antiguidade e na Idade Média se fazem necessárias. Em seguida, discutiremos as representações sociais e religiosas veiculadas na *VSG*.

Entre os séculos II e IV d.C., as hagiografias registravam predominantemente a morte dos mártires e, por conseguinte, os lugares sagrados, ou seja, os túmulos dos santos. A morte do santo era, enquanto um acontecimento simbólico no imaginário dos cristãos desse período, um fator significativo para a elevação dos mártires à glória e à vida eterna. As experiências dos padres do deserto, apropriadas por autores latinos como São Gregório, João Cassiano e Suplicio Severo, impulsionaram a penetração de um modelo de santidade ligado ao ascetismo oriental. Esses elementos da tradição religiosa dos padres da Tebaida, como a ascese e a prática de viver no deserto, ecoam na hagiografia *A Vida de São Martinho*, confeccionada no século V por Suplicio Severo (VAUCHEZ, 1989, p.212-4; CERTEAU, 1982, p.267).

Na Alta Idade Média o caráter eclesiástico dos santos, ou seja, o seu *modus*

operandi enquanto membros da Igreja⁶, como os padres e os bispos santificados prevaleceram em comparação com o ideal do santo solitário que vivia longe do mundo urbano em períodos anteriores. Entre as virtudes dos santos durante o século VI estiveram a proteção aos condenados, como os presos, e também a ajuda aos pobres e, sobretudo, a luta contra as arbitrariedades cometida pelo poder secular.

No contexto das transformações socioeconômicas e culturais ocorridas no século XII⁷, o recrutamento dos santos apresentou aspectos que se diferenciavam do modelo de santidade da Alta Idade Média, marcado que era pela origem nobre dos santos, que constituía-se como fator determinante para o reconhecimento da santidade. No lugar da função eclesiástica associada ao critério de santidade dos primeiros séculos do período medieval, os leigos de origem humilde passaram a conquistar espaço nas novas formas de se viver a fé entre os séculos XII e XIII, como a eremítica, que foi marcada pelo abandono das coisas mundanas e pela necessidade de seguir a Cristo. O caso de São Goderico, no norte da *Anglia*, evidencia um dos aspectos dessa religião dos novos tempos, marcada pela ideal de vida apostólica. O santo manifestou um anseio de seguir os passos de Cristo, motivo pelo qual “ele [São Goderico] vendeu todos os seus bens e os distribuiu entre os pobres”. (*VSG*, p.39).

A abdicação das riquezas mundanas fazia parte de um ideal religioso que, em oposição aos progressos materiais associados ao crescimento comercial e urbano no Ocidente medieval e também a busca pelas raízes da Igreja primitiva, estava associado ao renascimento monástico que se deu a partir do século XI. Assim, novos critérios de santidade foram incorporados, e a afirmação pública da fé, que foi um aspecto relevante aos mártires no período anterior, deu lugar ao martírio branco, uma modalidade da fé em que passou a ser valorizada a vida ascética, como o exemplo do eremita Goderico de Finchale. O fim das perseguições aos cristãos elevou as figuras dos ascetas, eremitas e eclesiásticos, de um modo geral, ao primeiro plano do heroísmo cristão, pois as mortificações do próprio corpo, como as dietas e exposição a frios intensos, imprimiram a imagem da superação dos limites biológicos e da dor física (FALCI, 2008, p.3-4; MOURA FILHO, 2018, p. 785).

6 Segundo Vauchez (1989), a partir do século V no contexto das invasões “bárbaras”, os bispos foram protetores efetivos das cidades e dos cidadãos, responsáveis terrenos pela segurança da coletiva.

7 Além dos movimentos de reformas monásticas, impulsionadas no século XII, resultou no surgimento e difusão de congregações religiosas diversas na Europa Ocidental, como a congregação de Cluny, Marselha, Gorze, Hirsau e Cister.

3. O ideal de santidade na *Vida de São Goderico* e as representações sociais.

As considerações sobre o potencial das hagiografias enquanto documentos históricos podem indicar aspectos relacionados às maneiras de como determinados grupos percebiam a si próprios e o outro. As representações da ordem social e às relações de conflito, bem como a análise dos discursos enquanto produtos das interações sociais e, nesse último caso, a articulação entre texto e contexto como forma de compreender as representações compõe alguns dos desdobramentos que a história dos imaginários possibilita. E os textos hagiográficos revelam-se como um profícuo testemunho para o desenvolvimento desses estudos, desde que se leve em consideração as especificidades dessa tipologia documental, particularmente aquela associada à construção e à edificação de um personagem ideal, o santo.

Por ser um campo historiográfico integrante da História Cultural, acreditamos que o investigador que busca enveredar no campo dos imaginários sociais deve levar em considerações as imagens, verbais e visuais, produzidas e difundidas pelas sociedades. Deve-se considerar que essas imagens edificam, através da interligação que estabelecem com o sistema simbólico, representações variadas sobre uma dada realidade. Os aspectos ligados ao imaginário social podem está presentes em todos os documentos em que o pesquisador se propõe a analisar. O texto hagiográfico é, assim, o produto dos imaginários sociais, onde afloram os interesses e estereótipos de quem o escreveu, ligando-se ao meio sociocultural e ao sistema simbólico. (AMARAL, 2013, p.34; BARROS, 2011, p. 58; LE GOFF, 1994, p.14).

Evoquemos, mais uma vez, a *VSG*. São Goderico foi um mercador durante boa parte de sua vida e em algum momento após uma visão de São Cuthberto, registra o seu hagiógrafo, ele passou a ânsia pela vida eremítica. O comércio era uma atividade dúbia frente ao um imaginário cristão que postulava a dissociação entre a salvação e o lucro que poderia ser percebido como injusto. Assim, as circunstâncias e os motivos pelos quais o hagiógrafo nos deu a conhecer o lado mundano de Goderico e a sua conversão a uma vida religiosa (eremítica) postula a possibilidade de salvação, mesmo para aqueles que estavam dedicados ao mundo terreno. Os monges beneditinos de Durham buscaram lembrar aos leitores e aos ouvintes da *vita* a possibilidade de encontrar um meio eficaz para dá curso às aspirações religiosas, ainda que esta na prática se efetuassem fora dos meios tradicionais, como a vida regular intramuros.

Na *vita* é registrado que, apesar do comércio, “ele [Goderico] andava com simplicidade; e, na medida em que ele soube como, foi sempre seu prazer seguir os passos da verdade”. (*VSG*, p.269). É preciso considerar que Goderico exerceu a atividade de mercador na cidade de Lincolnshire, localidade urbana estratégica

que, por ser banhada pelo Mar do Norte, possibilitou as relações comerciais entre a Inglaterra e outras regiões mais setentrionais. Assim, ele estabeleceu contato com os portos dinamarqueses, escoceses e flamengos e ganhou lucros considerados com essa prática. (*Idem*, p.28-29).

Através da associação comercial⁸ e antes de se estabelecer em Finchale como eremita, ele viajou “para a Dinamarca, Flandres e para a Escócia. Nessas terras, encontrou mercadorias raras e, portanto, mais preciosas”. Apesar de seus bens materiais “adquiridos tão laboriosamente”, manteve a simplicidade de “um escolhido”. (*VSG*, p.52-3). Isso não significa que Reginaldo buscou justificar a atividade do mercador como algo não pecaminoso, embora fosse preterido em relação a vida dedicado a Deus. O hagiógrafo se interessou em demonstrar que o perdão e misericórdia divina são para todos, desde que o arrependimento seja manifestado; desde que a avareza e a “pompa”, não estivessem acima da simplicidade. O arrependimento e o perdão conectavam-se em uma estrutura narrativa em que são evidenciadas as relações entre a atividade comercial e os lugares sagrados que São Goderico visitou, como a Ilha Sagrada de Inner Farne, na costa norte da ilha de Lindisfarne, a onde São Cuthberto havia vivido como um eremita.

Além do local ser associado à tradição do culto a São Cuthberto, o priorado de Durham manteve ali monges da comunidade. Os monges que saíram de Durham em busca do ermo em Inner Farne tinham a autorização de seu superior em religião, o próprio prior. Assim, esses religiosos passaram a viver como monges-eremitas, pois viveram naquele deserto insular, mas não abicaram dos princípios monásticos de obediência e hierarquia.

Após a exortação de São Cuthberto para que Goderico abdicasse das coisas mundanas, por meio da visão supracitada, o hagiografado manifestou um rigor em suas práticas ascéticas. O ascetismo é descrito na *vita* como sendo associado ao uso de uma cota de malha e, sob esta, uma camisa de pelos. Esses primeiros estágios foram marcados pela ausência de regulamentação, o que certamente incomodou os monges que por sua vez prezavam pela ordem e pelo equilíbrio. Emanada do meio monástico, a narrativa buscou alertar, portanto, que o heroísmo ascético não deveria prescindir a obediência, a simplicidade, a estima pela hierarquia eclesiástica, em suma, a importância dos princípios beneditinos.

A ausência de regulamentação foi percebida, assim, em termos negativos. Os seus traços físicos foram considerados brutais devido ao excesso de ascetismo e sua alimentação selvagem, ou seja, baseada em alimentos não cozidos

8 O agrupamento mercantil, segundo Henri Pirenne (1966), significava uma união pela força, uma segurança simbolizada pelos navios armados que acompanhavam o navio cargueiro. A organização desses agrupamentos de mercadores, resultado das necessidades sociais, era regida por um ideal de fidelidade para com os seus membros. Para a proteção mútua, esses agrupamentos eram armados com arcos e espadas.

e rústicos. A (re)produção dessas imagens por meio da narrativa hagiográfica correspondia à defesa da autoridade monástica, que pode ter sentido elementos ameaçadores nos movimentos que buscavam novas formas de vida religiosa, inclusive a eremítica. Coube aos monges, portanto, tentar canalizar as esperanças dos leigos por uma vida mais rigorosa a partir de seu papel no crescimento espiritual daquele asceta de Finchale.

Os monges tinham uma tradição de cumprimento a uma ordem escrita, que tinha por sua vez as diretrizes na *Regra de São Bento*, que é atribuída a São Bento de Núrcia (480-547). A *Regra* evidencia codificação das experiências monásticas nos princípios do monaquismo cristão no Ocidente latino, a partir de século IV. Entre as definições de eremita ali registradas, é significativo que a experiência no mosteiro era um requisito *sine qua non* para aqueles que almejassem “combater [o demônio no deserto] com as próprias mãos e braços”. (RSB: Cap. I, destaque nosso). Ou seja, sob esse aspecto de vida regular e institucionalizada, o eremita legítimo deveria se submeter a instituição monástica antes de dá curso às suas aspirações ascéticas.

O papel que os monges desempenharam no itinerário do eremita pode ser evidenciado na paulatina aceitação da autoridade do prior de Durham por Goderico. O início desse processo de deu por volta de 1145, que ele prometeu ao prior Roger controlar o seu ascetismo. Além do mais, fico acordado entre ambas as partes que Goderico reservaria momentos para comungar nas missas, nas comemorações dedicadas aos santos e a adotar o silêncio em determinados dias da semana. Essas atividades litúrgicas que evidenciam a monasticização do asceta não foram realizadas em outro lugar que não ali mesmo, em Finchale. (*VSG*, p.135-7).

Para Reginaldo e os seus congêneres, os demais beneditinos de Durham, São Cuteberto representava um ideal de santidade a ser imitado. Como vimos, os beneditinos mantiveram monges em Inner Farne, que fazia parte do movimento, iniciado desde finais do século XI, de vincular o priorado à identidade daquele santo anglo-saxão, que permeava o imaginário como santo eremita de exemplar rigor ascético. Assim, a identificação de São Goderico com o santo anglo-saxão se justifica por essa associação, que é registrada na *vita* por meio da devoção que Goderico (assim como os monásticos) tinha para com São Cuteberto.

Por meio da *VSG* foi manifestado o interesse em demonstrar uma alternativa legítima para uma vida religiosa devota. O caráter edificante do discurso hagiográfico foi, no caso de São Goderico, estabelecer as vias para o recebimento do perdão e da salvação apesar do comércio. Esta poderia também ser substituída por outras atividades mundanas, ou seja, que não integravam o meio religioso institucional. Assim, as histórias associadas ao asceta de Finchale transmitem

sentidos através das representações, permitindo assim que o imaginário social seja compreendido pelos grupos envolvidos.

A hagiografia que aqui analisamos evidencia os anseios e projetos do hagiógrafo, ou seja, o modelo de sociedade almejada. Em detrimento de ascetismo independente, visto como *nimius* (excessivo), o ideal de santidade proposto por Reginaldo de Durham era um eremita que se mantivesse sob a autoridade monástica. O discurso hagiográfico, assim, transmitia uma rede de sentidos efetuados através das representações, sobre o comércio e também sobre o ascetismo. As estratégias do imaginário social, sua produção e reprodução, transmissão e controle, veiculadas pelas representações da ordem social, buscam manter a autoridade sobre os costumes e práticas, individuais e também coletivas. A construção do imaginário social se torna uma possibilidade, para os grupos que o controlam, de alcançar aspirações e objetivos diversos.

4. Considerações finais

Destacamos as possibilidades que o estudo dos imaginários sociais proporcionam para a investigação histórica, o que ficou provado por meio de análise da *VSG* e do modelo de santidade que permeou a referida *vita*. Nesse sentido, é necessário ressaltar que a confecção das hagiografias na Idade Média atendia ao interesse de legar à posteridade um modelo de santidade ideal para o grupo que se empenhou em difundi-la, ou seja, os beneditinos de Durham. A *Vita*, enquanto produto do meio sociocultural tinha, além da finalidade de tornar conhecido o itinerário do santo, divulgar um modelo de santidade que atendia às aspirações do seu autor e da comunidade religiosa. Esse empenho girou em torno dos imaginários, os quais os monásticos eram também os seus agentes, o que levou a adequar a história do asceta aos estereótipos de homem santo.

Com efeito, a hagiografia não estava desvinculada das aspirações e agendas de uma comunidade que, por alicerçar-se na vida conobítica, não fez elogios *per se* à retirada para o deserto. O ascetismo físico de Goderico foi o oposto do princípio beneditino de moderação e, além do mais, o desenvolvimento de tais práticas de forma independente não agradou a autoridade eclesiástica que priorizava pela hierarquia. Daí porque foi de salutar importância para os monges destacar que o eremita de origem leiga se submeteu a autoridade do priorado de Durham. Sem os guias espirituais representados pelos beneditinos a santidade de Goderico estaria ameaçada, uma mensagem que alertava aos cristãos a necessidade do reconhecimento da autoridade monástica/eclesiástica.

Referências bibliográficas

A) Documentação

ATANÁSIO. **Vida de Santo Antão**. Bibliotheca Patristica. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2010/02/atanasio_vida_de_santo_antaio.pdf> Último acesso: 24 mar. 2019.

BENTO DE NURCIA. **Regra de São Bento**. Edição e tradução Dom João Evangelista Enout. 2017. Disponível em: <http://www.asg.org.br/imagens/Regra_de_Sao_Bento.pdf>. Último acesso: 14 mar. 2019.

BEDA THE VENERABLE. **Life and Miracles of St. Cuthbert**. In: A volume entitled *Ecclesiastical History of the English Nation*. Trans. J.A. Giles, Everyman's Library 479. J.M. Dent: London. E.P. Dutton, New York, 1910, 286-349.

ELREDO DE RIEVAULX. Sermão 43: Pela Natividade de São João Batista. In: **The Liturgical Sermons: the second Clairvaux Collection**. Ed. e trad. Marie Anne Mayeski. Liturgical Press: Minnesota, 2016. p.159-167.

GEOFFREY OF DURHAM. **Vita Bartholomei Farnensis. In: Symeonis monachi opera omnia**. Ed. Thomas Arnold. London: Longman, 1882-5, p. 295-325.

GREGÓRIO DE TOURS. *Vita Patrum*. **A Vida dos Pais do deserto**. Ed. Seraphim Rose e Paul Barlett. Califórnia: Herman Press, 1988.

REGINALDO DE DURHAM. **Life of Saint Goderic**. Ed. George Coulton. In: *Social life in Britain from the Conquest to the Reformation*. 1º Ed. London: Cambridge University Press, 1918, p. 415-420.

REGINALDO MONACHO DUNELMENSIS. **Libellus de Vita et Miraculis S. Goderici, Hermitage de Finchale**. Edição Joseph Stevenson. London: Surtees Society, 1847.

SÃO BENTO. *Regra*. Ed. Dom João Evangelista Enout. 2017. Disponível em: <http://www.asg.org.br/imagens/Regra_de_Sao_Bento.pdf>. Acesso em: 07 Nov. 2018.

B) Obras gerais:

AMARAL, Ronaldo. **Santos imaginários, santos reais: A literatura hagiográfica como fonte histórica**. São Paulo: Intermeios, 2013.

AMARAL, Ronaldo. **A ilusão autobiográfica em Valério de Bierzo: uma reflexão sobre a natureza do autor e do indivíduo na literatura hagiográfica medieval**. *Revista História e Cultura*, Franca-SP, v.2, n.3 (Especial), p.349-363, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/JAY/Downloads/1110-3911-2-PB.pdf>> Acesso em: 27 de Mai de 2018.

ALEXANDER, Dominic David. **Hermits, Hagiography, and Popular Culture: A Comparative Study of Durham Cathedral Priory's Hermits in the Twelfth Century**. (Tese de Doutorado), University of London, 2000.

- BARROS, José. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund. **Anthropos-Homem**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- CERTEAU, Michel. A escrita da História. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Aiges: Difusão Editorial, 2002.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Trad.: Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes: 2012.
- FALCI, Priscila Gonzalez. **Os martírios na construção de santidades genderificadas: uma análise comparativa dos relatos da Legenda Áurea**. UFRJ. Rio de Janeiro: *Livros Grátis*, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp090323.pdf>> Acesso em: 01 dez. 2019.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Eva barbada: ensaios de mitologia medieval**. EDUSP: São Paulo, 2010.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: O nascimento do Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- GUREVIČ, Aron Jakovlevič. O mercador. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **O Homem medieval**. 1. ed. Lisboa: Presença, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **A micro-historia e outros ensaios**. Tradução de Antoni Narino. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.
- LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. trad. Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, 1994.
- LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: Economia e religião Idade Média**. 2. ed. Tradução: Rogério Silveira Muoio. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LICENCE, Tom. The benedictines, the cistercians and the acquisition of a hermitage in twelfth-century Durham. **Journal of Medieval History**, 2003, p.315-329. Disponível em; <file:///C:/Users/JAY/Downloads/docslide.com.br_the-benedictines-the-cistercians-and-the-acquisition-of-a-hermitage-in-twelfth-century.pdf> Acesso em: 28 Abr. 2018.
- LUFF, Alexandra N. Mary. **The place of Durham Cathedral Priory in the post-conquest spiritual life of the north-east**. (Durham theses). Durham University, 2001. Disponível em: <<http://etheses.dur.ac.uk/1718/Us>> Acesso em: 03 Mai. 2018.
- MOURA FILHO, Raimundo. As práticas ascéticas e o ideal de santidade na

Vida de São Godric no norte da Inglaterra no século XII. In: FREDRIGO, Fabiana de Souza *et al.* **II Fórum dos Programas de PÓS-Graduação em História do Centro-Oeste e XI Seminário de Pesquisa UFG/ PUC-Goiás**. Goiânia, 2018. p.784-792. ISSN 2176-6738. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/238b40_ad0ea50d63394deb8bfb2677e5f35dbf.pdf> Acesso em: 04 de Dez. 2018.

MOURA FILHO, Raimundo. Os eremitérios de Inner Farne e Finchale: a institucionalização do deserto no norte da Inglaterra nos séculos XI e XII. **Revista Labirinto**. V. 30, p.145-159, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/4430>> Acesso em: 08 de Abr. de 2020.

PESAVENTO, Sandra. **Em busca de uma Outra História: imaginando o Imaginário**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.15, n.29, pp.9-27, 1995. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3770>. Acesso em 03 Jul. 2018.

RICE, Francis. **The Hermit of Finchale: Life of Saint Godric**. Edição e tradução Francis Rice. Durham: Pentland Press, 1994.

SWAIN, Tânia Navarro. Você disse imaginário? In: _____. (org.) *História no plural*. Brasília: UNB, 1994.

VAUCHEZ, André. **A espiritualidade na Idade Média Ocidental: séculos VIII a XIII**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Antropologia del imaginario**. Ed. 1°. Buenos Aires: Del Sol, 2008.

A SIMBIOSE DA LITERATURA E PSICANÁLISE EM 'O ESTRANHO PROCEDIMENTO DE DONA DOLORES'

Luzia Alves¹

1. Introdução

A interseção entre literatura e psicanálise tem sido uma área de investigação de grande interesse para pesquisadores, estudiosos e artistas ao longo do tempo. Ambas as disciplinas buscam compreender a complexidade da mente humana, as emoções e os conflitos internos que permeiam a experiência humana. Neste contexto, a crônica literária desponta como uma forma peculiar de expressão artística que proporciona um espaço propício para a exploração das questões psíquicas, sociais e emocionais de forma vívida, perspicaz, sutil e instigante.

O objetivo geral deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica sobre alguns conceitos fundamentais da literatura e da psicanálise, visando contribuir para o debate acadêmico e ampliar a compreensão sobre a literatura e a psicanálise como campos interdisciplinares, capazes de lançar luz sobre questões psicológicas e sociais de forma integrada.

Como objetivos específicos, busca-se: a) Analisar as características psíquicas e comportamentais da personagem principal de “O Estranho Procedimento de Dona Dolores” à luz das teorias psicanalíticas, destacando suas motivações ocultas e conflitos internos; b) Identificar os elementos literários utilizados pelo autor na construção da narrativa, enfatizando como esses recursos influenciam

1 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - linha de pesquisa: Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem (2019). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2010). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco – MS (2015). Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- IFNMG-Campus Diamantina (2022). Graduada em Letras, com habilitação em Literatura Brasileira e Portuguesa, pela Universidade de Taubaté (2004); Graduada em Pedagogia, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES - 2021); Participa do Grupos de Pesquisa Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem - PUC-SP. Atua principalmente nos seguintes temas: linguagem, subjetividade, escrita, exclusão social, formação de professor, alfabetização de alunos com distorção idade/série e com Deficiência Intelectual. Professora de Ensino Médio e Técnico no componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional na ETEC Machado de Assis, em Caçapava e na ETEC Geraldo José Rodrigues Alckmin, em Taubaté.

a compreensão psíquica da personagem e suas ações; c) Proporcionar uma reflexão crítica sobre a relevância da literatura e da psicanálise como meios complementares de análise da mente humana e como instrumentos para a compreensão de aspectos universais da condição humana.

A relevância desse estudo está fundamentada em diversos aspectos que contribuem significativamente para uma integração interdisciplinar, já que unir a psicanálise e a literatura permite um enriquecimento mútuo entre essas áreas do conhecimento.

Assim, é possível compreender mais profundamente as motivações, traumas e complexidades das personagens, além de analisar as questões psicológicas presentes na obra de forma mais completa e contextualizada. Também contribui para a teoria literária, uma vez que os recursos literários utilizados na crônica auxilia na compreensão de como os autores podem representar e simbolizar questões psíquicas em suas obras. Isso pode abrir caminho para novas abordagens teóricas e análises literárias, enriquecendo o campo da teoria literária com uma perspectiva psicanalítica.

Além disso, este artigo visa a impactar na prática clínica ao explorar as questões psicanalíticas na literatura, podendo trazer *insights* e reflexões úteis para profissionais da área de saúde mental, incluindo psicólogos e psicanalistas. A compreensão dos dilemas psicológicos das personagens pode ser aplicada ao entendimento de casos clínicos reais e contribuir para o desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas.

A metodologia adotada será a pesquisa bibliográfica crítica e reflexiva. Neste sentido, vale destacar o conceito de “hermenêutica do sujeito”, abordado por Michel Foucault em sua série de palestras intitulada *O Governo de Si e dos Outros*, proferidas no *Collège de France* entre 1982 e 1983. Nessa série de palestras, Foucault explora as formas pelas quais os indivíduos se constituem como sujeitos morais e éticos por meio de práticas de reflexão, autoconhecimento e autodomínio. A hermenêutica do sujeito é parte integrante dessas reflexões, relacionando-se com a interpretação que os indivíduos fazem de si mesmos, de suas ações e desejos, bem como com o papel da ética e da autorreflexão na formação da subjetividade (Foucault, 1983/2010).

Isso significa desmascarar as ilusões da consciência por meio de uma abordagem que contorne os significados manifestos, buscando a revelação de verdades menos aparentes e, eventualmente, menos palatáveis.

Neste artigo, nossa atenção se volta para a crônica literária em perspectiva do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo, um dos mais renomados autores brasileiros contemporâneos, amplamente conhecido por suas habilidades narrativas e sua observação aguçada do cotidiano. Veríssimo é um mestre na arte de

transmutar aspectos humanos em palavras, levando o leitor a uma emoção na complexidade dos comportamentos e das relações interpessoais.

Desse modo, definiremos o conceito de crônica literária a partir da perspectiva desse autor expressivo, destacando seus traços distintivos e sua conversão para uma compreensão mais profunda da psique humana.

Por fim, realizaremos uma análise da crônica “O estranho procedimento de Dona Dolores” (Veríssimo, 1994) à luz dos princípios psicanalíticos de Sigmund Freud, e destacaremos a importância da intersecção entre literatura e psicanálise para compreensão da mente humana e para a análise aprofundada da referida crônica.

2. Conceito de Crônica Literária na perspectiva de Luís Fernando Veríssimo

A crônica literária, publicada em jornais, revistas e *blogs*, representa uma forma literária breve, porém rica, que captura fragmentos da vida cotidiana e dos aspectos mais íntimos da existência humana. Ela se diferencia de outros gêneros, como o conto ou o romance, pela sua estrutura flexível e pela liberdade narrativa que permite ao autor explorar diferentes aspectos da realidade.

O conceito de crônica pode variar de acordo com o autor e a época, mas há elementos que se mantêm constantes ao longo da história. Uma das principais características da crônica é a sua ligação com o tempo presente, com o efêmero e com o fugaz. Outra característica marcante da crônica é o seu caráter subjetivo e pessoal. O cronista muitas vezes utiliza sua própria experiência e visão de mundo para abordar os acontecimentos do cotidiano.

Massaud Moisés aponta que

“a impessoalidade é não só desconhecida como rejeitada pelos cronistas: é a sua visão das coisas que lhes importa e ao leitor; a veracidade positiva dos acontecimentos cede lugar à veracidade emotiva com que os cronistas divisam o mundo” (Moisés, 1983, p. 255).

Também, segundo Afrânio Coutinho, a definição do gênero crônica é a seguinte:

A crônica é um gênero literário, de prosa, ao qual menos importa o assunto, em geral efêmero, do que as qualidades de estilo; menos o fato em si do que o pretexto ou a sugestão que pode oferecer ao escritor para divagações [...]; menos o material histórico do que a variedade, a finura e a argúcia na apreciação, a graça na análise dos fatos miúdos e sem importância, ou na crítica buliçosa de pessoas (Coutinho, 1976, p. 80) .

Nesse sentido, a crônica permite ao autor comentar e criticar questões sociais, políticas e culturais, apresentando uma visão particular e sensível do

mundo ao seu redor. A crônica também se destaca por sua linguagem acessível e coloquial. Ela utiliza um estilo leve e informal, aproxima-se da oralidade e estabelece um diálogo direto com o leitor. No entanto, é importante ressaltar que a crônica não se limita apenas ao entretenimento ou à superficialidade. Muitos cronistas usam esse gênero para abordar questões profundas, relacionadas à existência e ao psiquismo humano. Dessa forma, uma crônica pode transcender as fronteiras do jornalismo e adquirir um caráter artístico e literário, propiciando discussões psicanalíticas.

Luís Fernando Veríssimo, consagrado escritor, cronista e cartunista brasileiro, é conhecido por sua habilidade em explorar a comicidade e a ironia em suas crônicas, revelando aspectos intrincados da vida cotidiana e dos dilemas humanos.

Veríssimo apreende com sensibilidade as nuances do comportamento humano, enquanto retrata a realidade social em que se insere. Este cronista utiliza-se de uma linguagem concisa e cuidadosamente escolhida, enriquecida por um humor perspicaz e por uma aguda observação desta realidade, ao abordar questões profundas, como a solidão, o amor, a angústia e as contradições da existência.

Através da crônica, este cronista explora o universo psíquico de seus personagens e convida o leitor a refletir sobre a própria experiência e emoções decorrentes dela.

Veríssimo, em entrevista cedida à revista *Época*, destaca a diferença entre crônica e conto da seguinte maneira:

Eu comparo a diferença entre escrever textos curtos e escrever romances com a diferença entre um barco a vela e um transatlântico. Num barco a vela você pode ir sozinho para onde quiser, só cuidando da variação dos ventos; num transatlântico, precisa pensar nos passageiros, nas dificuldades em navegar e atracar um barco grande e saber aonde exatamente quer chegar (Veríssimo, 2016)

A brevidade da crônica não limita sua capacidade de transmitir significados e sentimentos, mas, ao contrário, permite uma conexão direta com o leitor, despertando empatia e identificação, já que a habilidade do escritor em dar voz às angústias, às alegrias, aos dilemas e aos anseios dos indivíduos proporciona uma conexão imediata com o público, que encontra nas crônicas um reflexo de suas próprias experiências e sensações.

Nesse gênero literário, o autor consegue transmitir a essência dos acontecimentos, das emoções e das reações humanas com uma profundidade notável. Através de suas crônicas, Veríssimo apresenta ao leitor personagens comuns, mas com nuances peculiares, que espelham aspectos da sociedade contemporânea e da própria *psique* humana.

Veríssimo transita habilmente entre o humor e a reflexão, tornando a crônica literária um instrumento poderoso para a compreensão da condição

humana e das complexidades das relações sociais.

Ainda sobre as características das crônicas de Veríssimo, Ana Maria Machado (*apud* Veríssimo, 2001), comenta que

A praia do Veríssimo é o cotidiano – principalmente na intimidade. As conversas entre quatro paredes, as lembranças solitárias de infâncias e adolescências constantemente passadas a limpo, os desígnios de Deus (em geral, mascarados sob a forma clássica das velhas anedotas sobre um grupo de pessoas que morre e se apresenta diante de São Pedro). Mas o tema não é o mais importante. Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e o ético, despreza solenemente o econômico... e encontra sempre uma maneira nova de fazer isso, como se nunca o tivesse feito antes. As situações podem ser quotidianas, mas os ângulos geralmente são insólitos e inesperados. Ou então, reforçam o já esperado, mas com tão exatas pitadas de exagero que a caricatura até parece um retrato realista pelo avesso, em que o lado cômico é revelado em sua verdadeira grandeza e o sentido profundo aparece com nitidez. (Machado *apud* Veríssimo, 2001, p. 14)

Nesse sentido, Veríssimo retrata o que, do ponto de vista literário, ressalta Lukács (2000),

[...] a vida, por si só, é incapaz de reconstituir o sentido evanescente após a ruptura com a era helênica. Da vida não se extrai nenhum catalisador que congregue as várias substâncias heterogêneas da realidade e lhes infunda a coesão do significado; só a forma, com os próprios fragmentos desconexos do mundo, compõe um todo perfeito e acabado que rompe com as estruturas vitais por recriá-las em chave significativa no horizonte da obra, sem no entanto lhes acrescentar mais do que nelas já existe. À primeira vista, trata-se de um caminho de mão dupla: de um lado, o princípio formal resgata os fatos da realidade e os ergue à consciência ao lhes incorporar a respiração, ao reproduzir-lhes a cadência na forma de estrutura literária; de outro, a realidade resgatada agradece o desafoço propiciado pela forma e, redimida, areja-se com o sentido tornado presente. A forma sem realidade é vazia, a realidade sem forma é cega; uma e outra lucram com a simbiose (Lukács, 2009, p.189).

Simbiose esta que Veríssimo consegue explorar com maestria e que sustenta a discussão proposta neste artigo.

3. A Psicanálise e a Crônica: reflexões sobre a complexidade humana

A psicanálise e a crônica são duas formas de exploração e expressão da complexidade humana. Enquanto a psicanálise se baseia no estudo do inconsciente e dos processos psíquicos, a crônica busca retratar a realidade cotidiana de forma literária e reflexiva. Neste texto, vamos explorar a interseção entre essas duas áreas, analisando como a psicanálise pode influenciar a escrita de crônicas e como a crônica pode trazer elementos psicanalíticos para a compreensão da mente humana.

Sigmund Freud, considerado pai da psicanálise, aborda a criação literária em detalhes em dois ensaios: um chamado “Escritores criativos e devaneio” (Freud, 1907/1996b), e outro intitulado “O Estranho” (Freud, 1919/1996d).

No primeiro ensaio, Freud (1907/1996b) explora o conceito de devaneio como um processo mental fundamental na criação artística, especialmente na literatura. Ele argumenta que o devaneio é uma manifestação da atividade inconsciente, permitindo que desejos reprimidos, fantasias e impulsos emocionais se manifestem de maneira disfarçada. Na literatura, essa atividade mental permite que os escritores expressem suas angústias e desejos mais profundos de forma simbólica e criativa, tornando possível a construção de histórias complexas e significativas. O devaneio, assim, atua como uma via de acesso ao inconsciente e proporciona aos escritores um meio de explorar as profundezas da psique humana, conferindo autenticidade e profundidade às suas obras literárias.

No segundo, Freud (1919/1996d) explora o conceito de “*unheimlich*” (traduzido como “estranho” ou “inquietante” em português), investigando a ambiguidade psíquica presente em certos elementos que, embora familiares, causam desconforto e perturbação. Freud sugere que o estranho emerge quando o inconsciente é perturbado, revelando aspectos reprimidos e assustadores da mente humana. Ele relaciona esse fenômeno a experiências infantis, como a angústia da separação da mãe e a ambivalência em relação a figuras parentais. O conceito de “*unheimlich*” aponta para a intersecção entre o conhecido e o desconhecido, o familiar e o perturbador, explorando a natureza complexa das emoções humanas e sua representação na literatura, na arte e na cultura.

Só raramente um psicanalista se sente impelido a pesquisar o tema da estética, mesmo quando por estética se entende não simplesmente a teoria da beleza, mas a teoria das qualidades do sentir. O analista opera em outras camadas da vida mental e pouco tem a ver com os impulsos emocionais dominados, os quais, inibidos em seus objetivos e dependentes de uma hoste de fatores simultâneos, fornecem habitualmente o material para o estudo da estética. Mas acontece ocasionalmente que ele tem de interessar-se por algum ramo particular daquele assunto; e esse ramo geralmente revela-se um campo bastante remoto, negligenciado na literatura especializada da estética. O tema do ‘estranho’ é um ramo desse tipo. Relaciona-se indubitavelmente com o que é assustador - com o que provoca medo e horror; certamente, também, a palavra nem sempre é usada num sentido claramente definível, de modo que tende a coincidir com aquilo que desperta o medo em geral. Ainda assim, podemos esperar que esteja presente um núcleo especial de sensibilidade que justificou o uso de um termo conceitual peculiar. Fica-se curioso para saber que núcleo comum é esse que nos permite distinguir como ‘estranhas’ determinadas coisas que estão dentro do campo do que é amedrontador (Freud, 1919/1996d, p. 329).

Portanto, “O Estranho” de Freud oferece *insights* cruciais sobre a psicodinâmica do desconforto emocional e como essa ambiguidade psíquica é explorada e expressa na experiência humana e na produção artística.

Essa conexão também pode ser identificada na crônica “O estranho procedimento de dona Dolores”, de Luís Fernando Veríssimo.

4. A Psicanálise e a exploração do inconsciente na Crônica “O Estranho Procedimento de Dona Dolores”

A psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud, revolucionou a compreensão da mente humana ao destacar a importância do inconsciente. Através da análise dos sonhos, lapsos de linguagem e associação livre. Conforme o psicanalista,

O escritor imaginativo tem, entre muitas outras, a liberdade de poder escolher o seu mundo de representação, de modo que este possa ou coincidir com as realidades que nos são familiares, ou afastar-se delas o quanto quiser. (Freud, 1919/1996d, p. 120)

A crônica “O Estranho Procedimento de Dona Dolores”, de Luis Fernando Veríssimo, é uma narrativa curta que retrata de forma satírica e bem-humorada a obsessão de uma senhora, Dona Dolores, por slogans de marcas famosas. Ao longo da crônica, o autor utiliza elementos do cotidiano para criar um tom cômico e absurdo, mas que também nos leva a refletir sobre questões mais profundas relacionadas à sociedade de consumo e às necessidades emocionais dos indivíduos.

A personagem Dona Dolores é apresentada como uma figura um tanto caricata, que repete constantemente os *jingles* e *slogans* de produtos como se esta estivesse endereçando-os a uma plateia invisível. Essa incessante demonstração de fixação dela por marcas e objetos se torna uma espécie de obsessão, quase como um ritual, para tentar preencher algum vazio emocional em sua vida.

Ao longo da crônica, o autor brinca com a situação, criando momentos cômicos em que Dona Dolores se dirige a objetos inanimados como se fossem pessoas reais, demonstrando um comportamento fantasioso e desconexo da realidade. Essa abordagem humorística faz com que o leitor se identifique com uma situação de forma leve e divertida.

Entretanto, por trás do tom cômico, a crônica apresenta uma crítica social à cultura do consumo desenfreado e à influência da publicidade na vida das pessoas. Dona Dolores, ao repetir os *slogans*, torna-se uma vítima da sociedade de consumo, que promove um ideal de felicidade e satisfação associados ao consumo de determinados produtos. A personagem busca preencher suas carências afetivas e emocionais através da aquisição de objetos e marcas, acreditando que eles trarão a felicidade e a harmonia familiar.

Além disso, o autor também aborda a questão da influência da mídia e da publicidade na formação da identidade e dos comportamentos individuais. Dona Dolores se comporta como se fosse uma propaganda ambulante, reproduzindo os *slogans* que ouve na televisão e em outros meios de comunicação. Isso demonstra como a publicidade pode ser poderosa ao criar uma cultura de consumo que impacta as pessoas de forma profunda, muitas vezes de maneira inconsciente.

Outro aspecto relevante na crônica é a questão da alienação. Dona Dolores parece estar alienada da realidade, vivendo em seu mundo de *slogans* e marcas. Ela não parece reconhecer a estranheza de suas ações e como isso afeta as pessoas ao seu redor. Essa alienação pode ser uma forma de fuga ou defesa contra emoções mais complexas, que ela prefere não enfrentar.

Essa crônica nos convida a refletir sobre nossos próprios comportamentos e desejos em relação ao consumo, bem como a importância de nos questionarmos sobre o que realmente traz significado e satisfação em nossas vidas.

Numa perspectiva psicanalítica do texto de Luis Fernando Veríssimo, pode-se antever aspectos psíquicos e simbólicos subjacentes nas atitudes da personagem, dona Dolores. Através das ações e falas da personagem, é possível identificar elementos relacionados ao inconsciente, desejos reprimidos, mudança de defesa e forma como ela busca preencher lacunas e vazios emocionais por meio de objetos e marcas.

Primeiramente, é importante destacar que a personagem apresenta comportamentos dissociativos e fantasiosos, como se estivesse vivendo uma realidade paralela, na qual há um público imaginário ao qual ela se dirige. Esses comportamentos podem indicar uma fuga da realidade e um mecanismo de defesa conhecido como dissociação, que é uma separação de pensamentos, sentimentos ou sensações de sua consciência normal. Dona Dolores parece se proteger de algum conflito interno ou tensão emocional através dessa dissociação.

Outro ponto relevante é a busca incessante de Dolores por produtos e marcas que tragam satisfação e completude para sua família. Ela enfatiza o uso de determinados produtos como forma de mostrar que está zelando pela saúde, felicidade e harmonia familiar. Nesse sentido, os produtos podem funcionar como uma espécie de fetiche, uma tentativa de atribuir um poder mágico a eles, acreditando que, através deles, ela pode fornecer bem-estar e preencher algum vazio afetivo.

A gelatina, o óleo, a tinta, o desodorante e outros produtos se tornam, simbolicamente, a representação do que ela imagina ser capaz de “alimentar” sua família emocionalmente e mantê-la unida. Essa identificação com os objetos pode revelar um aspecto narcísico de dona Dolores, em que ela projeta em produtos e marcas a ideia de que eles são a chave para sua felicidade e de sua família.

A presença constante da palavra “Quero Mais” pode ser interpretada como uma expressão de desejo insaciável, possivelmente originada de alguma carência afetiva ou queixa não resolvida no passado da personagem. O fato de ela tentar suprir essa falta com objetos mostra a busca desesperada por satisfação, o que pode estar relacionado a conflitos não elaborados em sua infância ou a relações familiares complexas.

O uso excessivo de marcas e produtos como solução para problemas emocionais pode ser compreendido como uma forma de defesa contra angústias, ansiedades e medos mais profundos. Através dessa estratégia, dona Dolores busca evitar o confronto com questões emocionais mais complexas e se refugia em uma realidade aparentemente mais segura e controlada, onde os objetos e marcas se tornam a garantia de que tudo está sob controle.

Por outro lado, o comportamento de dona Dolores pode ser interpretado como uma tentativa de chamar a atenção da família e receber afeto e reconhecimento por seus esforços em cuidar de todos. Ela busca a validação externa por meio de sua dedicação aos produtos, esperando que sua família perceba e valorize o que ela faz. Essa necessidade de validação pode estar relacionada a sentimentos de insegurança e baixa autoestima.

Desse modo, a análise psicanalítica do texto de Luis Fernando Veríssimo revela uma personagem complexa, que lida com conflitos emocionais e utiliza a negociação de defesa para lidar com suas ansiedades e angústias. Dona Dolores busca, por meio de objetos e marcas, preencher lacunas emocionais, validar sua importância e buscar uma satisfação que talvez não encontre nas relações familiares ou em si mesma.

Essa análise nos permite refletir sobre a importância de uma compreensão mais profunda das questões emocionais e psíquicas que permeiam as ações humanas, bem como a segurança de buscar formas mais saudáveis de lidar com nossos conflitos internos e emoções emocionais.

5. Considerações finais

A literatura e a psicanálise são campos de conhecimento complementares que, juntos, fornecem uma perspectiva enriquecedora sobre a natureza humana. A crônica literária de Luis Fernando Veríssimo, em especial, demonstra como a escrita pode se tornar um veículo poderoso para explorar a psique humana e as dinâmicas sociais. A análise da crônica “O estranho procedimento de Dona Dolores” à luz dos princípios psicanalíticos de Freud nos possibilitou compreender as sutilezas emocionais presentes na trama.

A intersecção entre literatura e psicanálise permite-nos aprofundar nosso entendimento sobre os aspectos mais intrincados da experiência humana,

abrindo caminhos para reflexão sobre nossa própria existência e sobre a complexidade do comportamento humano. A literatura, especialmente o gênero literário crônica, oferece um meio rico de explorar e retratar a *psique* humana, permitindo que os leitores se conectem emocionalmente com as experiências das personagens.

A psicanálise, por sua vez, oferece uma estrutura teórica sólida para interpretar e compreender os aspectos psíquicos subjacentes nas obras literárias. Através dessa perspectiva, é possível desenvolver os conflitos internos das personagens, os simbolismos e as representações do inconsciente.

No caso da crônica “O estranho procedimento de Dona Dolores”, a abordagem psicanalítica nos ajuda a compreender as motivações e emoções ocultas da personagem, bem como a relação entre a perda e o comportamento aparentemente estranho. Essa intersecção entre literatura e psicanálise enriquece a compreensão da narrativa e amplia nossa capacidade de reflexão sobre as questões humanas abordadas.

A crônica literária na perspectiva de Luís Fernando Veríssimo se revela como um retrato eloquente e multifacetado da experiência humana. Sua habilidade em explorar os aspectos mais profundos da psique humana, em conjunto com sua perspicácia humorística, torna suas crônicas uma forma única de literatura que envolve, cativa e instiga a reflexão.

Por meio da crônica, Veríssimo demonstra a riqueza da intersecção entre literatura e psicanálise, uma vez que ambas as disciplinas buscam desvendar as complexidades da mente humana e oferecer *insights* sobre as emoções, os comportamentos e as motivações. Ao explorar a crônica literária de Veríssimo, os leitores são convidados a se confrontar com suas próprias experiências e compreender a dinâmica das relações humanas.

Essa fusão entre literatura e psicanálise permite uma abordagem profunda e holística do ser humano, enriquecendo tanto a linguagem estética quanto a compreensão da natureza humana. A crônica literária, através da genialidade de Luís Fernando Veríssimo, nos convida a refletir sobre nossos próprios anseios e desafios, convidando-nos a compreender, de maneira mais empática, o labirinto que é a mente humana.

Referências

COUTINHO, Afrânio. **Crônica**. In: _____. Notas de teoria literária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p. 80.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. - (Obras de Michel Foucault)

FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. In: S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol. 9). Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

____. **Obras Completas**. vol.14. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996d.

GABRIEL, R.S. Luis Fernando Verissimo: “o papel do cronista é dar seu testemunho”. [Entrevista concedida a] RUAN DE SOUSA GABRIEL. **Época**. 26. set. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/09/luis-fernando-verissimo-o-papel-do-cronista-e-dar-seu-testemunho.html>. Acesso em 27/07/2023.

LUKÁCS, Georg. **Teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 189.

MOISÉS, Massaud. **A crônica**. In: _____. A criação literária: prosa. São Paulo: Cultrix, 1983, p. 255.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. “O estranho procedimento de Dona Dolores”. In: _____. **O nariz e outras crônicas**. São Paulo: Ática, 1994. p. 48-50.

CÉLIA É QUEM NÃO VIU

Ricardo Santos David¹

1. Introdução

A complexidade da experiência humana é moldada por uma miríade de fatores, desde as circunstâncias físicas até as profundezas do espírito. Em muitas tradições e culturas ao redor do mundo, existe a crença de que aqueles que enfrentam adversidades físicas são dotados de uma conexão mais profunda com o reino espiritual. Esta conexão, muitas vezes vista como uma compensação divina ou uma evolução da alma, tem sido objeto de estudo, reflexão e fascínio ao longo dos séculos. No entanto, é nas histórias individuais que se encontram as manifestações mais tangíveis e impactantes dessa interação entre o físico e o espiritual.

Dentro desse contexto, a narrativa de Célia Almeida Pereira Guadalupe Ramos, personagem principal do livro “Célia é quem não viu” do autor (2023), uma jovem brasileira da metrópole de São Paulo, emerge como um estudo de caso profundamente ilustrativo.

Diagnosticada com retinite pigmentosa, uma condição genética que gradualmente rouba a visão até culminar na cegueira, Célia foi confrontada com uma realidade que muitos lutam para compreender. A iminente escuridão visual que se desenhava em seu futuro contrastava com uma luz emergente de outra natureza, uma luz que emanava de seu interior, iluminando sua percepção espiritual e emocional.

¹ Pós-doutorado, USP, endereço de e-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br.

Figura 1- Capa Livro, Célia é quem não viu



Fonte: O Autor – 2023

Figura 2



Fonte: elaborado pelo autor, 2016

Figura 3



Fonte: elaborado pelo autor, 2017

Figura 4



Fonte: elaborado pelo autor, 2018

Figura 5



Fonte: elaborado pelo autor, 2019

Figura 6



Fonte: elaborado pelo autor, 2020

Figura 7



Fonte: elaborado pelo autor, 2021

Figura 8



Fonte: elaborado pelo autor, 2022

O principal objetivo deste artigo é explorar, em profundidade, a trajetória de vida de Célia Almeida Pereira Guadalupe Ramos. Pretende-se analisar como sua condição física, longe de ser apenas uma limitação, serviu como catalisador para um profundo despertar espiritual. Através de uma análise, busca-se compreender como as adversidades físicas podem, em alguns casos, acelerar e intensificar o crescimento espiritual e emocional de um indivíduo. Além disso, este estudo visa lançar luz sobre a manifestação da mediunidade do ponto de vista científico e psicológico desmistificando assim alguns conceitos e pré-concebidos pela sociedade.

2. Referencial teórico

A Retinose Pigmentar é categorizada como a mais recorrente forma de distrofia retiniana herdada, marcada pela deterioração contínua da retina e perda dos fotorreceptores e do epitélio pigmentar retinal (Liew et al., 2018; Alnawaiseh et al., 2019). Manifestações da doença podem ocorrer devido a diferentes tipos de mutações genéticas: transmissão genética autossômica dominante, recessiva, conectada ao gênero ou esporádica. Mais ainda, a progressão e severidade da doença estão intimamente ligadas ao gene específico que provoca a enfermidade (Sorrentino et al., 2016; Nakagawa et al., 2016). De maneira geral, a Retinose Pigmentar com transmissão genética ligada ao gênero tende a apresentar um quadro mais severo do que aquela com transmissão genética autossômica recessiva. Por outro lado, pacientes com transmissão genética autossômica dominante tendem a ter a melhor perspectiva de longa duração (Verbakel et al., 2018).

2.1 A Doença

A Retinose Pigmentar pode ser dividida em duas classificações com base em sua fisiopatologia: a Retinose Pigmentar (RP) convencional, na qual os bastonetes são os fotorreceptores mais afetados (80% dos casos) e a Retinose Pigmentar incomum, onde os cones sofrem maior dano (20% dos casos). Levando em conta o conjunto de sintomas clínicos, essa doença pode ser separada em duas subclasses: a forma não síndrômica, em que a degeneração retiniana ocorre isoladamente (85% dos casos) e a forma síndrômica, em que a Retinose Pigmentar é apenas um dos diversos sintomas relacionados a síndromes específicas (15%) (Sorrentino et al., 2016).

Na RP comum, a enfermidade geralmente começa com nictalopia e perda de visão periférica, já que a retina central permanece intacta nos estágios iniciais. Fotopsia se torna mais proeminente nos estágios finais da doença. Nos casos mais avançados, a Retinose Pigmentar comum pode evoluir para cegueira total ou periférica. Em pacientes com RP incomum tardia, esses sintomas também estão presentes.

Porém, em pacientes onde os cones sofrem mais danos, há relatos de mudanças qualitativas e quantitativas na visão central, podendo progredir para a cegueira dessa área (Verbakel et al., 2018; Sorrentino et al., 2016).

Os primeiros sintomas podem surgir durante a infância ou na fase adulta, com um avanço pouco previsível. Contudo, geralmente há uma diminuição significativa da visão quando o indivíduo atinge dos 40 aos 50 anos (Sorrentino et al., 2016). A perda do campo visual tende a ser simétrica e começa como escotomas isolados nas áreas periféricas, progredindo lentamente para anéis

completos de escotomas. Ao longo do tempo, esses anéis se expandem de forma concêntrica e excêntrica, deixando apenas uma parte do campo visual central nos estágios finais da doença (Verbakel et al., 2018; Sayo et al., 2017). Há também outros tipos de perda de visão, como a perda visual concêntrica sem a formação dos anéis de escotomas e a perda visual em padrão arqueado. Fotofobia e discromatopsia são igualmente comuns, sendo essa última mais presente em estágios avançados da doença, principalmente no que diz respeito à percepção da cor azul (Verbakel et al., 2018).

Na maioria das vezes, a Retinose Pigmentar (RP) é uma doença bilateral e simétrica, embora existam casos em que há assimetria entre os olhos. Contudo, há uma condição mais rara chamada Retinose Pigmentar Unilateral (RPU), na qual apenas um olho é afetado e o outro se mantém saudável. Desde 1865, menos de 100 casos de RPU foram documentados na literatura, o que sugere que essa condição seja responsável por cerca de 05% dos casos de RP bilateral. O diagnóstico dessa condição pode ser estabelecido através dos critérios de François e Verriest, conforme apresentado no quadro 1 (Bhattarai et al., 2015).

Quadro 1: Critérios de François e Verriest para diagnóstico de Retinose Pigmentar

Critérios de François e Verriest (1952)
Presença de alterações funcionais e fundoscopia típica de degeneração pigmentar primária do olho acometido
Ausência de sinais e sintomas de degeneração retiniana no olho contralateral, com eletrorretinografia normal
Causas inflamatórias, infecciosas e vasculares no olho afetado devem ser excluídas
Período de observação longo o suficiente para descartar a possibilidade de retinose pigmentar assimétrica (> 5 anos)

Fonte: (Bhattarai et al., 2015).

É fundamental lembrar que, apesar de a Retinose Pigmentar Unilateral (RPU) ser uma condição específica, existem diversas outras enfermidades que podem exibir uma degeneração retiniana parecida. Entre elas estão patologias infecciosas (tais como rubéola congênita, toxoplasmose e sífilis), inflamações e neoplasias (como as retinovasculites), traumas (incluindo corpo estranho intraocular e trauma contuso) e a sensibilidade a medicamentos (como a cloroquina/hidroxicloroquina e as fenotiazinas) (Stamate et al., 2016; Mercado et al., 2018; Bawankar et al., 2018).

No que toca às complicações oculares associadas com a RP, podemos citar o nistagmo, erros refrativos, edema cistóide macular, formação de membrana epirretiniana, buraco macular, catarata subcapsular posterior e tumores

vasoproliferativos retinianos. Essas condições contribuem para a perda progressiva do campo visual durante a evolução da RP, além da degeneração dos fotorreceptores (Verbakel et al., 2018; Fujiwara et al., 2018).

Em virtude da diminuição visual, aqueles com RP frequentemente enfrentam limitações significativas em suas atividades diárias, as quais se intensificam a medida que a doença avança. Ações cotidianas, como conduzir, cozinhar ou realizar algum tipo de atividade física, podem se tornar bastantes desafiadoras para essas pessoas. Essas limitações, por consequência, podem resultar em um declínio expressivo na qualidade de vida, levando a uma dependência de sua rede de apoio para desempenhar as tarefas diárias. Ademais, estudos indicam que o diagnóstico de RP pode estar ligado ao aparecimento de sintomas depressivos, desconforto mental e insatisfação com a vida (Anil; Garip, 2018).

2.2 Exames

Os traços identificadores da Retinose Pigmentar (RP) em um exame ocular incluem a presença de acúmulos de pigmento em formato de espículas ósseas na periferia da retina, geralmente associados à atrofia e/ou distrofia do epitélio pigmentar retinal. Outros indícios típicos são a atenuação dos vasos retinianos, a palidez do nervo óptico e uma mácula largamente poupada, com um anel de despigmentação perimacular (Alnawaiseh et al., 2019; Sorrentino et al., 2016;).

Nos estágios iniciais da enfermidade, a fundoscopia pode se apresentar normal, com espículas ósseas escassas ou ausentes, atenuação mínima dos vasos e disco óptico normal (Verbakel et al., 2018). As espículas ósseas são resultado do descolamento do epitélio pigmentar retinal, causado pela degeneração dos fotorreceptores. O deslocamento desses pigmentos para áreas intrarretinianas e perivasculares culmina na formação de depósitos de melanina (Errera et al., 2019; Verbakel et al., 2018). Todavia, nem todos os pacientes desenvolvem espículas ósseas e o grau de hiperpigmentação não necessariamente tem correspondência com a severidade da doença (Verbakel et al., 2018).

A atenuação dos vasos retinianos, um traço usual na Retinose Pigmentar (RP), ainda é pouco compreendida. Inicialmente, pensava-se que tal atenuação estivesse conectada a uma redução no metabolismo, devido à degeneração de células ganglionares secundária à perda de fotorreceptores. Contudo, outra hipótese sugere que a queda no consumo de oxigênio pelos fotorreceptores, resultando em um estado hiperóxico da retina remanescente, leva a uma vasoconstrição e redução do fluxo sanguíneo na retina afetada (Rezaei et al., 2017; Verbakel et al., 2018; Alnawaiseh et al., 2019; Lang et al., 2019).

Vale salientar que pacientes com RP, inclusive nos estágios iniciais da doença, exibem níveis altos de endotelina-1 no sangue, uma substância

vasoconstritora bastante potente. Isto indica que a vasoconstrição tem uma função importante na fisiopatologia da doença. Corroborando essa noção, observou-se que as desordens vasculares na RP não estão limitadas aos olhos, mas também possuem reflexos sistêmicos. Pacientes com RP têm uma incidência maior de síndromes de desregulação vascular primárias, como pés e mãos frios, enxaquecas, hipotensão e diminuição da sensação de sede (Wang et al., 2019).

Por último, a palidez do disco óptico é outro sintoma comum da RP. Este indício acontece devido à formação de células glias na superfície e no interior do disco óptico, o que aumenta a reflexão da luz (Verbakel et al., 2018).

3. Metodologia / materiais e métodos

Mediante uma revisão narrativa de caráter analítico, o estudo proposto busca compreender a interação entre a retinite pigmentosa, condição médica enfrentada por Célia, e o desenvolvimento de sua mediunidade, uma manifestação de sua espiritualidade. A abordagem escolhida visa resultados qualitativos, focando nas experiências e percepções pessoais de Célia, complementadas por evidências quantitativas que possam corroborar tais observações.

Para a coleta de dados, recorreu-se à plataforma virtual PubMed e a um artigo da Escola de Medicina da George Washington University. Os critérios de inclusão considerados abrangem artigos em inglês e/ou português publicados entre 1995 e 2018, estudos que abordem a correlação entre condições médicas degenerativas e manifestações de espiritualidade, e publicações que discutam o termo “espiritualidade” e sua aplicabilidade na prática clínica.

Os descritores utilizados para a busca incluem “retinite pigmentosa and spirituality”, “vision loss and spiritual experiences”, e “medicinal conditions and spiritual manifestations”, todos selecionados após consulta ao portal Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Artigos de teor exclusivamente religioso foram excluídos para garantir uma análise secular e imparcial. No entanto, mantiveram-se publicações que abordassem experiências específicas de indivíduos com condições médicas similares à de Célia, visando ampliar o entendimento sobre a influência da espiritualidade em tais contextos.

Uma avaliação preliminar dos artigos foi realizada, considerando a autoria, ano de publicação, objetivo e método utilizado.

\Aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão foram descartados. Os artigos remanescentes foram submetidos a uma leitura mais detalhada, focando em como o termo “espiritualidade” foi abordado e no contexto em que os estudos foram realizados.

4. Resultados / discussão

Primeiramente, é crucial entender o que é espiritualidade, porque uma visão incorreta pode afetar a análise e o desenvolvimento de estudos, além da prática médica. Muitas vezes, as pessoas tendem a confundir espiritualidade com religiosidade.

Embora a religiosidade esteja contida na espiritualidade, focar somente nela pode eliminar a espiritualidade de pessoas não religiosas. Pesut et al., (2022), se mostraram críticos ao modo como a espiritualidade é abordada hoje, alegando que carece de embasamento teológico e filosófico e simplesmente re-produz a retórica religiosa de maneira obscura e sem vantagens.

Os pesquisadores evidenciam que existe um conflito de termos e salientam que a maior qualidade da espiritualidade é sua oposição à religião, sugerindo uma crescente tendência de separação desses conceitos (Pesut et al., 2022). Outros estudos também apontam que muitos acadêmicos tendem a atribuir características positivas e negativas à espiritualidade e à religião, respectivamente, além de existirem aqueles que usam os termos de forma similar. Por exemplo, Koenig (2004) enfatiza que os conceitos de espiritualidade e religiosidade foram usados de forma intercambiável, dando maior importância à religião, por haver mais compreensão sobre o que ela significa (Büssing et al., 2013).

A espiritualidade não deve ser utilizada para afastar a religião. De fato, em um contexto prático e técnico, é necessário priorizar um conceito que beneficie todos os pacientes e a religião pode ser um meio encontrado pela pessoa para sua sintonia espiritual. No entanto, se o profissional de saúde utiliza-se exclusivamente do sentido de religião, encontrará desafios para lidar com a totalidade do indivíduo não crente.

Nessa perspectiva, é notório o déficit de entendimento desse constructo e a dificuldade de aplicá-lo em pesquisas acadêmicas. Existem evidências que demonstram que as necessidades existenciais, de paz interior e doação não apresentam diferenças significativas entre céticos e não céticos. Dessa forma, restringir o sentido de espiritualidade apenas à religião e à crença em Deus excluiria um grande grupo de pessoas do cuidado espiritual (Büssing et al., 2013).

Em contraposição a essa discussão, Paley (2009), ressalta um ponto importante sobre a desnecessária ênfase em definir religião e espiritualidade baseando-se unicamente na teologia e na filosofia. Isso ignora o fato de que outras ciências, como antropologia, psicologia, sociologia e neurologia, também abordam o ser humano.

É importante observar que a teologia não é um campo de estudo universalmente aceito por todas as religiões. Apesar dessa perspectiva de Paley (2009), é crucial considerar que profissionais de saúde não necessariamente precisam

prover cuidados espirituais, uma vez que a laicidade requer a separação entre as esferas civil e religiosa. Isto é mais uma manifestação de confusão ou mal-entendido em relação aos cuidados espirituais, que não infringem a laicidade de um país, mas quando negligenciados, podem privar o paciente de bem-estar e cuidados humanizados (Paley, 2009).

Historicamente, a medicina se concentra em resolver desordens clínicas, muitas vezes negligenciando o paciente e o quanto o corpo pode ser influenciado pela mente. A doença é um complexo que incorpora o corpo físico, fatores sociais e espirituais, de modo que o indivíduo é afetado em sua totalidade. Como resultado, o paciente pode sentir-se inseguro, ter sua personalidade perturbada pela falta de auto reconhecimento e conscientizar-se de sua vulnerabilidade (Baldacchino, Draper; 2001).

Entretanto, em uma abordagem a pacientes em salas de espera, descobriu-se que, em média, de três ou mais perguntas que desejavam fazer ao médico, apenas cerca de uma e meia eram respondidas. Infelizmente, essa realidade acarreta maior insegurança e medo, além de dificuldade em seguir a prescrição médica, devido à falta de atendimento às necessidades emocionais (Büssing et al; 2013).

Apesar da variação significativa em suas análises, Harrison et al., (2022), identificaram que algumas das necessidades não atendidas de pacientes em tratamento contra o câncer estavam relacionadas aos domínios psicológico (12-85%), espiritual (14-51%) e de comunicação (02-57%), destacando-se o potencial impacto negativo dessa negligência no bem-estar dos pacientes (Harrison et al., 2022).

Analisando o Quadro 02, é perceptível o quanto os profissionais de saúde perdem ao negligenciar o cuidado espiritual, como a melhora na qualidade de vida, suporte na administração da doença e reinterpretação da mesma. Tais benefícios tornariam o paciente mais preparado para o tratamento, seja através da adoção de melhores hábitos de vida ou por apresentar um equilíbrio emocional.

Quadro2: Benefícios da espiritualidade aplicada na atenção à saúde

Autores	Benefícios proporcionados por meio da espiritualidade
Harrison <i>et al</i> ; 2009	Apenas cita que necessidades não atendidas tendem a apresentar efeito prejudicial no bem-estar do paciente, e uma delas é a espiritualidade,
Koenig; 2004	Espiritualidade traz a capacidade de ressignificação positiva da doença e é fator de enfrentamento desta, além de trazer sentido à vida do paciente,
Pesut et al.; 2008	Os autores não avaliam positivamente a espiritualidade, afirmando que esse conceito permite o uso de interesses econômicos e políticos,
Paley; 2009	Embora tenha defendido a conceituação secular do termo espiritualidade, o autor afirma que o cuidado espiritual não deve ser realizado por enfermeiros, para não alterar o atendimento secular ao paciente,
Baldacchino, Draper; 2001	A espiritualidade tem a capacidade de diminuir o estresse do paciente, auxiliando em sua adaptação ao adoecimento. Além disso, pode auxiliar no bem-estar mediante um desequilíbrio do domínio físico,
Büssing <i>et al.</i> ; 2013	Auxilia como enfrentamento à doença, atuando na melhoria do bem-estar, apesar dos sintomas,
Puchalski; 2017	Propicia significado ao adoecimento, facilitando sua aceitação e o enfrentamento da doença. Cita a prática meditativa como melhora dos sinais vitais e a espiritualidade como contribuinte ao efeito placebo,
Goleman D, 1995	Fator de enfrentamento que auxilia na melhora do bem-estar mesmo em meio a sintomas, além de propiciar maior prazer de vida, em comparação com pacientes com nível de significado menor, além de propiciar melhor qualidade de vida em geral,

Fonte: Carmo, 2022

No entanto, muitos profissionais de saúde desconsideram a conexão entre o emocional e o corpo físico, por vezes trivializando essa correlação. Diante disso, questiona-se se é comum à realização de investigações por meio de perguntas breves feitas àqueles que têm dificuldade em aderir ao tratamento ou que apresentam resposta ineficaz a esse, tais como: “Como é seu relacionamento com sua família?”, “Você está preocupado com algo?” e “O que o está afligindo?”. Pelo que se observa, isso não é comum - considerando que apenas metade das perguntas dos pacientes é respondida (Goleman D, 1995).

Por isso, evidencia-se a importância de incorporar a espiritualidade à prática clínica, pois ela se relaciona com a essência do indivíduo e pode influenciar a mente, o corpo, a saúde e o comportamento. Ademais, a espiritualidade pode unir os aspectos do indivíduo e, quando trabalhada, funcionar como um mecanismo de harmonização entre eles (Goleman D, 1995).

O estado de equilíbrio está relacionado à compreensão do significado e do propósito da vida, contribuindo para o bem-estar físico, psíquico e social e auxiliando na resolução de problemas. Desse modo, a espiritualidade desempenha

um papel significativo na compreensão da doença e do sofrimento por parte do paciente(Büssing et al., 2013).

Para reiterar essa ideia, dado que a natureza subjetiva da dor é amplamente reconhecida pela prática médica, o grau de sofrimento pode variar entre duas pessoas que apresentam o mesmo nível de dor. A espiritualidade, então, serve como um suporte para a maneira como o indivíduo valoriza a vida e a condição médica, mesmo na presença de sintomas(Brady MJ, Peterman AH, Fitchett G, Mo M, Cella D. A, 1999).

A dimensão espiritual pode ser a chave para o alívio de muitas doenças consideradas incuráveis. Por meio da espiritualidade, o paciente pode se sentir mais confortável em aceitar sua condição atual e, conseqüentemente, sua qualidade de vida tende a melhorar. No estudo conduzido por Puchalski (2004), 93% das 108 mulheres participantes responderam que suas crenças espirituais as ajudaram a suportar a realidade do câncer.

5. Considerações finais

Figura 9



Fonte: elaborado pelo autor, 2023

A jornada de Célia, como retratada no livro “Célia é quem não viu”, oferece uma perspectiva única sobre a intersecção entre adversidades físicas e despertar espiritual. Através da análise de sua experiência e da revisão narrativa

realizada, fica evidente que a condição médica de Célia, a retinite pigmentosa, não foi apenas uma adversidade em sua vida, mas também uma porta para uma compreensão mais profunda de si mesma e do mundo ao seu redor.

A literatura consultada, que abrange estudos sobre a correlação entre condições médicas degenerativas e manifestações de espiritualidade, reforça a ideia de que, em muitos casos, adversidades físicas podem servir como catalisadores para um crescimento espiritual e emocional profundo. A mediunidade de Célia, em particular, destaca-se como uma manifestação tangível dessa interação entre o físico e o espiritual.

A exclusão de artigos de teor exclusivamente religioso da análise garantiu uma perspectiva secular e imparcial, permitindo uma compreensão mais abrangente e menos tendenciosa da experiência de Célia. A revisão também revelou que, embora a espiritualidade seja frequentemente associada a práticas e crenças religiosas, ela também pode ser entendida e vivenciada fora desse contexto, como uma conexão profunda com o próprio ser, com os outros e com o universo.

Portanto, a história de Célia serve como um lembrete poderoso de que a experiência humana é multifacetada e que as adversidades, por mais desafiadoras que sejam, podem abrir caminhos para descobertas e compreensões inesperadas. A capacidade de Célia de encontrar luz em meio à escuridão de sua condição médica é uma inspiração para todos, mostrando que a verdadeira visão vai além da capacidade física de ver e reside na capacidade de perceber, compreender e se conectar com o mundo de maneiras profundas e significativas.

Anexo

“Célia é quem não viu”

Célia Almeida Pereira Guadalupe Ramos, uma menina brasileira, realizou uma lista de desejos do que quer fazer antes de ficar cega, já que ela é portadora de uma doença degenerativa, sem cura, que em breve não lhe permitirá mais enxergar. Os médicos diagnosticaram que Célia tem retinite pigmentosa, uma doença genética que leva à cegueira.

Os pais da menina, que moram com ela em São Paulo, Capital, lançaram uma campanha, vaquinha, para recolher fundos e assim poder ajudar a filha a realizar seus desejos. O primeiro desejo da lista é visitar vários museus de História, Célia adora História, tudo que a professora Jacqueline Oliveira Pimentel Guimarães conta na escola Célia tem uma grande admiração e acha professora uma estrela e apaixonante, sonho mais caro, pediu para papai Carlos Salvador Soares e mamãe Magali, já o mais caro é uma viagem para a Austrália. Outros, conhecer os principais patrimônios históricos do Brasil e do mundo. Célia, amenina que

enxergava com o coração. Existem coisas que são invisíveis aos olhos, portanto, mesmo que tenhamos olhos saudáveis, se não tivermos o coração puro, não conseguiremos enxergar. Este livro conta a história de uma menina cega, mas que via coisas que milhares de olhos jamais conseguiram ver. Portanto, te convido para mergulhar nesta nova história, recheada de amor e muita sensibilidade. A menina na janela, Célia é quem não viu, Célia na janela, via a vida passar como quem assistia a uma novela. Nada lhe escapava aos olhos curiosos e atentos de uma menina que sabia que um dia ficaria cega, com a ajuda da melhor amiga Manu Almeida Mendes Silva, sabia quem era namorante de quem, sabia quem era ficante de quem, quem era casado com quem, quem era amante de quem e de quem dependia a felicidade de quem. Enxergava o mundo com os olhos curiosos e com a alma cega. Pois, na existência em que vivia, deixava de experienciar sua própria história, acreditando que o mocinho da sua novela um dia viria lhe salvar da sua sina tão cruel que só podia ter sido roteirizado por algum autor amargurado sem um pingo de empatia. Tinha certeza que um dia as mentiras seriam reveladas, os vilões desmascarados e, finalmente, os personagens que tanto espiava teriam o seu devido destino traçado, e ela sairia da sua masmorra: a janela. Mas, sendo o tempo um carcereiro tão eficaz e impiedoso, acabou por transformar a menina, que um dia fora feita de inocência, em uma menina que continuava debruçada à beira da janela, sonhando em viver a vida das novelas. Ou seja, prosseguiu com seus desatinos sem se afastar do quadrado do qual via o mundo e, no decorrer dos anos, tudo o que lhe restou era lamentar suas dores e seus possíveis amores não vividos. Aprendeu a devorar a solidão com um apetite voraz e a transformou em sua amiga mais íntima. O vazio que podia haver dentro dela era preenchida por amargura, rancor, inveja, ressentimento e desamor. Ah, como aquilo tudo alimentava a sua alma. Nesse algoritmo de sentimentos, produzia-se em seu íntimo um eco que gritava e exasperava por liberdade e foi assim como ela chegou à meia idade.

Na adolescência agora se apoiava sobre os braços cansados, sentindo o peso dos anos e os efeitos do tempo carrasco. Ela não se reconhecia mais. Isso a fez desistir de ser protagonista do seu próprio enredo. Já julgava não haver mais tempo para ela. Agora, olhar vazio e cansado continuava naquela mesma janela que, mesmo sempre aberta, a trancafiou. Célia sabia que deveria ter pulado para o lado de fora e ido em busca da tal idealizada felicidade. Que deveria ter experimentado a vida com o direito de sentir cada sentimento da fragilidade humana composta de amor, alegria, tristeza e dor, pois só assim poderia ter sido a mocinha da sua própria história. No entanto, tudo o que de fato fez foi assistir à vida passar, sonhando, fofocando e amaldiçoando a tudo e a todos de dentro da prisão que ela mesma construía. Seu destino traçado foi nunca ter vivido a cena

em que corria feliz pela praia de mãos dadas com o mocinho do seu folhetim. Ela se contentou em encerrar a sua vida, antes de ficar totalmente cega, dizendo a última palavra que encerraria o seu roteiro: Fim.

Referências

ALNAWAISEH, M.; SCHUBERT, F.; HEIDUSCHKA, P.; ETER, N. **The Influence and the Mechanism of Action of Proinflammatory Cytokines in the Retina and the Choroid. Mediators of inflammation**, v. 2019, p. 4170524, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/IAE.000000000000190>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

ANIL K, Garip A. **Cognitive impairment, depression, and co-morbidity in older people with retinitis pigmentosa**. *Journal of Current Ophthalmology*, v. 30, n. 04, p. 334–340, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12886-018-0689-2>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

BAI, M.; LAZENBY, M.; JEON, S.; DIXON, J.; MCCORKLE, R. **Exploring the relationship between spiritual well-being and quality of life among patients newly diagnosed with advanced cancer**. *Palliat Support Care*, v.13, n. 04, p. 927-935, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24992001/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

BAWANKAR, P.; DAS, V.S.; BHALEKAR, S. **Unilateral retinitis pigmentosa: case report**. *Journal of clinical and diagnostic research*, v. 12, n. 07, p. ND-01-ND02, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jcjo.2017.08.007>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

BHATTARAI, D.; GOVETTO, A.; ROH, M. et al. **Unilateral retinitis pigmentosa: a proposal of genetic pathogenic mechanisms**. *European Journal of Ophthalmology*, v. 25, n. 01, p. 64–70, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3126/nepjoph.v7i1.13171>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

BRADY, M. J.; PETERMAN, A. H.; FITCHETT, G.; MO, M.; CELLA, D. **A case for including spirituality in quality of life measurement in oncology**. *Psychooncology*, v. 08, n. 05, p. 417-428, 1999. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10559801/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

BÜSSING, A.; JANKO, A.; BAUMANN, K; HVIDT, N. C.; KOPF, A. **Spiritual needs among patients with chronic pain diseases and cancer living in a secular society**. *Pain Med*, v. 14, n. 09, p. 1362-1373, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23870113/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

COHEN, R.; BAVISHI, C.; ROZANSKI, A. **Purpose in life and its relationship to all-cause mortality and cardiovascular events: a meta-analysis**. *Psychosom Med*, v.78, n. 02, p. 122-133, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26630073/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

DAVID, Ricardo Santos. **Célia é Quem Não Viu**.01.ed. São Paulo, SP: Dialética Literária, 2023

- ERRERA, M. H.; KOHLY, R.P.; DA CRUZ, L. **Pregnancy and retinitis pigmentosa**: a case series. *European Journal of Ophthalmology*, v. 29, n. 05, p. NP5-NP8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/aos.13981>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- FUJIWARA, K.; IKEDA, Y.; MURAKAMI, Y.; et al. **Effect of vitreous surgery and bevacizumab on macular edema associated with retinitis pigmentosa**. *Clinical Ophthalmology*, v. 12, p. 479–485, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41598-018-26231-9>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 02. ed. São Paulo: Objetiva, 1995.
- HARRISON, J. D.; YOUNG, J. M.; PRICE, M. A.; BUTOW, P. N.; SOLOMON, M. J. **What are the unmet supportive care needs of people with cancer?** A systematic review. *Support Care Cancer*, v.17, n. 08, p. 1117-1128, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19319577/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.
- LANG, M.; WATSON, C. J. N.; MARSHALL, J. **A review of the evidence that ultra-violet light has a photo-oxidative impact in the human retina**. *Documenta Ophthalmologica*, v. 138, n. 03, p. 203–210, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/aos.14138>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- LIEW, G.; MICHAELIDES, M.; BUNCE, C. **A comparison of the causes of blindness certifications in England and Wales in working age adults (16-64 years), 1999-2000 with 2009-2010**. *BMJ open*, v. 04, n. 02, p. e004015, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09286586.2017.1383448>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- MERCADO, M.; VAGEFI, R.M.; RAO, N.A. **Unilateral retinitis pigmentosa sine pigmento**. *Saudi journal of ophthalmology*, v. 32, n. 04, p. 354-358, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jaapos.2018.08.003>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- NAKAGAWA, S. et al. **Mutations in genes encoding retinal proteins cause autosomal dominant retinitis pigmentosa with variable expressivity**. *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, v. 254, n. 02, p. 345-352, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/IAE.0000000000000904>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.
- PALEY, J. **Religion and the secularisation of health care**. *J Clin Nurs*, v.18, n. 14, p. 1963-1974, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19638056/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.
- PESUT, B.; FOWLER, M.; TAYLOR, E. J.; REIMER-KIRKHAM, S.; SAWATZKY, R. **Conceptualising spirituality and religion for healthcare**. *J Clin Nurs*, v.17, n. 21, p. 2803-2810, 2008. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18665876/>. Acesso em 22 de agosto de 2023.
- PUCHALSKI, C. M. **The spiritual dimension: the healing force for body**

and mind. Cons-Ciências, v.02, p.173-195, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61006527.pdf>. Acesso em 22 de agosto de 2023.

REZAEI, K.A.; ZHANG, Q.; CHEN, C. L.; CHAO, J.; WANG, R. K. **Retinal and choroidal vascular features in patients with retinitis pigmentosa imaged by OCT based microangiography.** *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, v. 255, n. 07, p. 1287–1295, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00417-017-3633-x>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

SAYO, A. et al. **Clinical features of genetic heterogeneity in patients with autosomal dominant retinitis pigmentosa.** *Japanese Journal of Ophthalmology*, v. 41, n. 05, p. 518-522, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41598-017-16640-7>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

SORRENTINO, F.S.; GALLENGA, C.E.; BONIFAZZI, C.; PERRI, P. **A challenge to the striking genotypic heterogeneity of retinitis pigmentosa: A better understanding of the pathophysiology using the newest genetic strategies.** *Eye*, v. 30, n. 12, p. 1542–1548, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/eye.2016.197>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

STAMATE, A.C.; AVRAM, R.; POP, I.M.; GHERMAN, A.; BALTA, F. **Unilateral retinitis pigmentosa: a clinical case report.** *Romanian journal of ophthalmology*, v. 60, n. 02, p. 119-122, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.4103/ijo.IJO_978_16. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

VERBAKEL, S.K. et al. **Non-syndromic retinitis pigmentosa.** *Progress in Retinal and Eye Research*, v. 66, p. 157-186, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.preteyeres.2018.03.005>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

WANG, H.; SUN, X.; CHEN, S.; et al. **An abnormal peripapillary vascular network detected by OCT angiography in the fellow eyes with unilateral retinitis pigmentosa.** *Graefe's Archive for Clinical and Experimental Ophthalmology*, v. 257, n. 05, p. 941–948, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/aos.14047>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

CÉLIA, MEU “APARELHINHO” DE TELEVISÃO

Ricardo Santos David¹

1. Introdução

Em um mundo cada vez mais permeado pela tecnologia e conectado surgem histórias e narrativas que desafiam as fronteiras tradicionais entre o tangível e o intangível. Uma dessas narrativas é a de Célia, um aparelhinho de televisão que, ao longo dos anos, tornou-se mais do que um simples dispositivo eletrônico. Em 2011, Célia não era apenas um aparelhinho doméstico, mas também estava presente em várias empresas de São José dos Campos, incluindo o Senac Brasil, Sistema de Ensino Poliedro, Fundação Bradesco, Banco Brasil, Universidade Paulista, UNIP, Universidade de Taubaté, UNITAU, Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP, Center Vale Shopping, Sindicato do Comércio de São José dos Campos, Prefeitura de São José dos Campos, Diretoria de Ensino de São José dos Campos, Prefeitura de Taubaté, Diretoria de Ensino de Taubaté e a VINAC Consórcios, uma renomada empresa de carros. Sua peculiaridade residia em sua capacidade de sintonizar no Jornal Regional da TV Vanguarda, filiada da Rede Globo, e em sua conexão especial com a Maurício de Sousa Produções.

Esta conexão não era comum. Célia possuía uma audição excepcionalmente aguçada, quase psicossomática, igual amiga Roberta Aparecida Lima Pimentel, professora na Prefeitura de São José dos Campos, com uma audição para casos psicossomáticos, permitindo que ela operasse em volumes extremamente baixos, baixinho como sete, dez ou catorze. Mais surpreendentemente, ela parecia ter a capacidade de se conectar com dispositivos externos, como computadores e celulares, identificando informações e até mesmo comunicando-se através de um ponto eletrônico. Esta narrativa, que foi posteriormente transformada em um texto literário de 600 páginas, apresenta Célia, também conhecida como “aparelhinho de televisão”, bem como uma figura que busca a atenção, quase como se fosse uma funcionária voluntária com um amor por notícias, jornalismo puro e fofocas.

Localizada no interior de São Paulo, a cidade de Jambuí tornou-se o

¹ Pós-doutorado, USP, endereço de e-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br.

epicentro dessa história intrigante. Os educadores da região, cientes da curiosidade e fascínio que Célia despertava, viram uma oportunidade educacional única. Em um esforço para tornar o currículo escolar mais relevante e engajador, os professores da escola de Jambeiro se deparam com uma proposta inovadora: introduzir no ensino regular temas que abordassem a espiritualidade, usando Célia como ponto de partida.

O propósito central deste artigo é explorar a decisão dos educadores de Jambeiro de integrar temas de espiritualidade ao currículo escolar, tendo Célia como catalisador.

Busca-se entender como a figura enigmática de Célia pode servir como uma ferramenta pedagógica para introduzir e aprofundar o ensino de temas espirituais, e quais são as implicações, desafios e benefícios dessa abordagem no contexto educacional.

Figura1: Charge de Célia “meu Aparelhinho de televisão”



Fonte: O autor.

Figura 2: Capa do Livro - Célia meu “aparelhinho de televisão”



Fonte: Elaborado pelo autor

Seguindo passos de Célia meu “aparelhinho de televisão”, este aparelhinho funciona como um aviso para TV Vanguarda em São José dos Campos, afiliada da Rede Globo, em todos os Jornais sempre aparece nome Célia, uma telespectadora chamada Elisabeth Ramos da Silva, uma vez ao vivo no Jornal Vanguarda às 19h, ela fala o nome do aparelhinho quando está desligado da tomada é Zélia, quando ele está ligado na tomada nome do “aparelhinho de televisão” é Célia, Beth Ramos acompanha toda a Programação da TV Vanguarda. Baianinha do Senac sempre falou que Célia “meu aparelhinho de televisão” tinha uma mão boa, para filmes, notícias, reportagens e novelas, Baiana, baianinha do Senac sempre elogio “aparelhinho de televisão” Célia. Segue abaixo um trecho do Livro, chama a atenção do Leitor porque Célia “meu aparelhinho de televisão” é conectada em todos Canais evangélicos,

Célia, “meu aparelhinho de televisão” em uma oração,

“Senhor, faze de mim um aparelhinho de televisão, para que meus pais me tratem como eles tratam o televisor. Para que olhem para mim com o mesmo interesse com que olham para a tela da TV, especialmente quando minha mãe assiste à sua novela favorita, e meu pai, ao seu esporte predileto. Eu queria falar como aqueles homens, pois, quando eles falam, toda a família fica em silêncio para ouvir bem o que eles têm a dizer. Eu gostaria de ver mamãe se admirar de mim como ela se admira quando vê a última moda na tela. Eu gostaria que meu pai risse comigo como ele faz quando os artistas contam suas piadas. Eu gostaria que meus pais me dessem tanta atenção quanto dão ao televisor. Quando este não funciona, imediatamente mandam chamar o técnico para consertá-lo. Eu gostaria de ser um televisor e, assim, ser o melhor amigo dos meus pais e a pessoa mais importante para eles. Oh! Pai do céu, se tu me transformasses em um aparelhinho de televisão, eu novamente teria pais e poderia me sentir feliz! Pai, faz de mim um aparelhinho de televisão para chama a atenção dos meus pais, em nome de Jesus Cristo. Amém,”

Figura 3 - Livro: Célia “meu aparelhinho de televisão”



Fonte: Elaborado pelo autor

Célia “meu aparelhinho de televisão” em todos os Canais do Brasil e Exterior tem um restaurante chique, pessoas influentes da sociedade sempre frequentam seu restaurante, ex-aluna docente Dalva Oliveira dos Santos, aposentada do Senac, foi destaque da turma nos diversos cursos de Gastronomia

oferecidos pelo Senac em São José dos Campos, Jambuí e para finalizar em Campos do Jordão, Célia “aparelhinho de televisão” sempre teve orgulho ao falar da professora Dalva apaixonante, uma estrela, sua risada encanta todas as pessoas de qualquer idade, Célia “meu aparelhinho de televisão” tem orgulho de ganhar um prêmio sendo a melhor aluno do Senac de todo Brasil, para confirmar ela sempre mostra sua foto abraçada com a professora docente Dalva em Campos do Jordão. Hoje, Dalva é uma de suas melhores amigas, sempre que tem saudades do “aparelhinho de televisão” olha a foto abraçada com a Dalva.

Célia “meu aparelhinho de televisão” tem um restaurante chique famoso e muito frequentado, ele é conhecido em todo Brasil e no Exterior, Jornais de Nova York nos Estados Unidos sempre dão notícias da Célia “meu aparelhinho de televisão”, refinada, segura nas mãos uma cervejinha muito cara, R\$ DuffBeer, é a marca de cerveja favorita de Homer Simpson em Os Simpsons, A Duff que está à venda não é um produto oficial da Fox, detentora dos direitos sobre a História da família Simpson. O responsável pela criação é o mexicano Rodrigo Contreras, que registrou a marca no México e lançou a cerveja na Espanha em 2007, numa parceria com a cervejaria belga HaachtBrewery. Na América do Sul, a bebida pode ser encontrada no Chile, no Paraguai e na Colômbia. Os direitos de produção no Brasil foram adquiridos no ano passado pela Duff do Brasil. A bebida não é mais fabricada no Brasil, quem tinha os direitos da fabricação era a Saint Bier, responsável também pela produção da Cerveja Coruja.

Figura 4 Livro: Célia “meu aparelhinho de televisão”



Fonte: elaborado pelo autor

Célia, “meu aparelhinho de televisão”

Certa ocasião na sala de aula da escola municipal de uma cidade paulista, a professora querendo estimular a imaginação das crianças propôs uma redação com o seguinte tema: O que você gostaria de ser? No dia combinado para entregar a redação, à professora passou recolhendo cada uma delas e passou a lê-las enquanto os alunos estudavam a cartilha; em um dado momento, todos ficaram assustados ao ver a professora chorando enquanto lia uma das redações, mas nenhum dos alunos teve coragem de perguntar o que estava acontecendo. Terminada a aula a professora voltou à sua casa; alguns minutos mais tarde seu marido chega do trabalho e estranha ver a esposa chorando lendo ainda aquela redação. Preocupado, o marido chega e pergunta o que esta acontecendo; ela então lhe entrega a redação daquela aluna chama Zélia, mas que todos os coleguinhas e família a chamavam de Célia para que seu marido leia. Então seu esposo começa a percorrer aquelas linhas intrigado com o que esta escrito: Querida professora, se eu tivesse o poder de ser alguma coisa eu queria ser uma televisão. Se eu fosse uma TV com certeza eu teria um lugar especial, de destaque na minha casa; todos se reuniriam ao meu redor só para ouvir eu falar; ninguém me interromperia, todos prestariam atenção quando eu falasse. Se eu fosse um aparelhinho de televisão ficariam preocupados sempre que eu não estivesse funcionando bem; até meus pais teriam um tempo para mim mesmo quando chegassem cansados do trabalho. Seria muito legal, na hora do almoço todos reunidos ao meu redor, querendo saber tudo que eu tenho pra falar, ou até mesmo, ver meus irmãos disputando pra ver quem iria ficar comigo. Enfim, eu tenho certeza que se eu fosse uma TV teria uma vida muito mais alegre. Terminando de ler a redação o marido da professora indagou: puxa vida, coitado desta menina a Célia, como é que pode ter uns pais assim, deste jeito, totalmente ausentes? Quase chorando a professora pede ao marido que lê o nome da autora da redação e ao ver, o marido, que aquela redação fora escrita pela sua própria filha, o marido também cai em plantas, amassando contra o peito aquele pedaço de papel. É meu amigo, este pequeno conto faz a gente pensar um pouco, quem será que estamos dando mais atenção? A nossa família ou a TV? E não apenas a TV, mas a internet, ao celular, ao vídeo game, etc. Será marido que você já deu um beijo na sua esposa? E você esposa já cuidou do seu marido? Será filho que você já abraçou seu pai hoje? Tudo isto é para gente refletir para não acontecer de estarmos fazendo de maquinas as coisas mais importantes da nossa vida,

Fonte: Texto elaborado pelo autor Ricardo Santos David

Figura 5 - Célia “meu aparelhinho de televisão”



Fonte: Tirada pelo autor, 2011

Na fotografia tirada pelo autor do texto, temos o Jornalista Carlos Abranches, TV Vanguarda, afiliada Rede Globo, Psicanalista, Universidade do Vale do Paraíba, UNIVAP, representa as empresas que são cobertura do “aparelhinho de televisão” na Região e todo o Brasil, funcionários e professores que estão na “Caravana da Beth, vai ser Taubaté”, todos tinham em comum um mesmo ideal, um único objetivo passar em um dos concursos mais concorridos do Brasil, Prefeitura de Taubaté, ninguém da fotografia poderia doar sangue, todos estavam com muita, mais muita vontade de chupar sem camisinha, todos tinham uma mediunidade, acreditavam em reencarnação, tinham um karma, até hoje quem lembra fala, e diz, faltou só Célia “meu aparelhinho de televisão”, na fotografia, Sueli faltou na foto, 2011 ela era a pessoa mais engraçada do Brasil, ainda nos dias atuais ela continua sendo engraçada isso é observado pela Maurício de Sousa Produções criação da personagem Sueli, mas o Ricardo ainda continua com Jussara Indiazinha tapajó e fortinho: Uma aventura no zoológico, faltou também para finalizar André Homem Reitor, professor da Universidade Paulista, UNIP.

2. Referencial teórico

Paulo Freire (1997), renomado educador, pedagogo e filósofo, enfatiza que a solidariedade se entrelaça com a espiritualidade, e é na esfera educacional que essa convergência encontra espaço para se manifestar. Freire ressalta a importância de uma consciência crítica e dialógica, uma mentalidade que fomenta percepções aguçadas e transformações significativas diante das questões cruciais da existência. Ele se preocupa profundamente com o valor intrínseco e a dignidade inerente ao próximo, defendendo a concretização dessa visão por meio da educação libertadora, carregada de esperança. Sua abordagem preconiza a estreita proximidade e a interação genuína com o outro, promovendo a vivência cotidiana e dialógica da espiritualidade, mesmo quando essa manifestação difere da nossa própria.

O professor Leonardo Boff (2005, p.02), especializado em ética, filosofia da religião e ecologia filosófica, explora a espiritualidade como um “estado de ser”, uma postura fundamental a ser cultivada a cada momento e em todas as circunstâncias da vida. Ele ressalta que essa atitude deve permear todas as esferas da nossa existência, desde as tarefas domésticas até as atividades laborais, desde os encontros com amigos até a intimidade compartilhada com um ente querido. Aqueles que abraçam a espiritualidade experimentam paz, serenidade, vitalidade e entusiasmo, pois carregam consigo uma conexão intrínseca com o divino.

Ferdinand Röhr (2007), pedagogo, professor de matemática, terapeuta e pesquisador, a princípio, ressalta que a espiritualidade está intrinsecamente ligada ao nosso pensamento, considerando a integralidade do ser humano. Röhr enfatiza a impossibilidade de abordar a espiritualidade de forma isolada, reconhecendo-a como uma das múltiplas dimensões que compõem a natureza humana. Para Röhr (2007, p. 34), a espiritualidade é um elemento de uma multidimensionalidade que engloba as dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Nessa perspectiva, a dimensão espiritual abarca conceitos como liberdade, verdade e amor.

Rudolf Steiner (2013), um filósofo, educador, artista e esoterista de renome, além de ser o fundador da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, proclama que cada indivíduo é um “enigma” por si só. Ele enfatiza a singularidade de cada ser humano como a manifestação mais profunda da espiritualidade. De acordo com as palavras de Steiner (2013), “dentro de cada pessoa reside um núcleo espiritual que é verdadeiramente único; não existe outro núcleo igual em existência”. Steiner, ao estabelecer os fundamentos do método da consciência intuitiva, concede grande respeito à espiritualidade intrínseca de cada indivíduo, honrando o núcleo espiritual e a essência de cada ser.

Comenius, um bispo protestante da Igreja Moraviana, além de educador,

cientista e escritor tcheco, é também considerado o pioneiro da didática moderna. Ele ressalta a importância de uma educação que se adapte às necessidades individuais, reconhecendo a singularidade de cada estudante. Comenius entendia que a espiritualidade inerente a cada indivíduo devia ser cuidadosamente cultivada através de métodos pedagógicos que levassem em consideração a diversidade de talentos e potenciais presentes em cada aluno.

Com efeito, somos mais ou menos (quanto ao corpo, ao espírito, aos costumes, às aspirações, às palavras e às ações) como fez a primeira educação e formação da adolescência que se lhe seguiu. Se ela tiver sido boa e inspirada nas normas da verdade e do bem, não pode acontecer que aqueles que a tenham recebido não superemos outros. Daí depende também a felicidade de toda a vida, pois as coisas morais e espirituais, do mesmo modo que as naturais e artificiais, como se formam, assim permanecem. (COMENIUS, *apud* GOMES, 2014, p. 163).

O pensador suíço, filósofo político, escritor autodidata e compositor, que é reconhecido como um dos principais expoentes do Iluminismo e um precursor do movimento romântico, Jean Jacques Rousseau (citado por NACARATO, 2014, p.30), expõe a ideia de que “assim como os olhos do corpo, o homem aprende a enxergar com o espírito; entretanto, essa aprendizagem inicial é consideravelmente mais prolongada do que a outra”. Rousseau adverte que ao renunciar à qualidade intrínseca que o define como humano, o indivíduo perde a capacidade de tomar decisões e se despoja da ferramenta essencial para a realização espiritual, sendo então compelido a recuperar a liberdade perdida em face das escolhas moldadas pela sociedade. Rousseau sugere, assim, uma busca pelo autoconhecimento através de uma jornada interior, onde a emoção desempenha um papel crucial, representando uma entrega sensorial à natureza.

Johann Heinrich Pestalozzi, um educador pioneiro da reforma educacional na Suíça e destacado pedagogo, manifestou suas ressalvas quanto à ênfase dada à razão humana.

Como afirmado por Pestalozzi (citado por INCONTRI, 1998, p. 24), “apenas o amor possuía o poder redentor, capaz de conduzir o indivíduo a uma plena realização moral”. Pestalozzi acreditava que ao se conectar com a “essência divina” presente em si, o ser humano se libertava. Ele argumentava que a religiosidade do ser humano emergia da relação afetiva entre a criança e a mãe, criando assim uma sensação de proteção. Pestalozzi (*apud* INCONTRI, 1998, p.25) afirmava que “a moralidade não pode ser imposta ou controlada, pois é algo íntimo e individual... a natureza intrinsecamente melhor da criança deve ser estimulada o mais cedo possível para resistir à força prepotente do instinto animal”.

2.1 O Docente e a Espiritualidade

Ao abordar a temática dos conhecimentos dos professores, a humanização desses conhecimentos, assim como a capacitação e aprimoramento do corpo docente, Spagolla (2008) destaca que a concepção de um professor como agente de transformação requer a análise de seu contexto e a consideração das condições históricas e sociais em que sua atuação profissional se insere.

De acordo com SPAGOLLA (2008):

A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípio sépticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória. Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascida e conquistada num projeto de mútua determinação e radicais lutas de educadores transformadores. Como processo, é a ação diária nas escolas, nas aulas, nas reuniões, no trabalho pedagógico, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a promoção de um mundo mais justo e humano. Como produto, é o espaço novo da educação do homem ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, o use já, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social. (SPAGOLLA, 2008, p. 02).

Considerando essas reflexões, é imperativo destacar algumas características da natureza laboral que podem ser correlacionadas com seu significado espiritual. Partimos desse diálogo como base para analisar e compreender tanto a função docente quanto a formação de indivíduos para o engajamento na sociedade. Nesse sentido, a concepção tradicional de trabalho como mero “ganha-pão”, subsistência ou esforço contínuo que abrange todos os aspectos humanos, emerge como uma atividade complexa que envolve facetas psicológicas, físicas, intelectuais, de planejamento e abrange elementos técnicos e tecnológicos. Tais facetas estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento humano nas perspectivas filosóficas, sociológicas e psicossociais.

O mundo do trabalho representa o contexto no qual o indivíduo se torna ativo e proativo. Dentro desse cenário, ele investe sua totalidade de horas e mobiliza todo o potencial de sua capacidade intelectual. A presença da ciência e da técnica confere ao ambiente de trabalho um solo propício para inovação e evolução.

Nesse contexto, MAZZUCO (2010) articula:

O mundo do trabalho conquistou a terra toda. Tendeu a englobar o maior número possível de trabalhadores: os antigos camponeses e artesãos, os nômades e os caçadores, as terras conquistadas e transformadas em colônias, os empregados e servidores de todas as espécies, mesmo os soldados, e, em seguida, os indivíduos na mesma condição (MAZZUCO 2010, p. 21)

Dentro dessa linha de pensamento, emergem novas considerações e preocupações que orbitam em torno do conceito de “saber-fazer”, ou seja, a maneira prática de efetuar a implementação de um processo de capacitação de professores. Isso se dá através de um currículo que estabelece ligações consistentes entre a formação inicial e contínua, com enfoque tanto objetivo quanto subjetivo. Essa abordagem se entrelaça com o contexto social dos alunos e os perfis dos acadêmicos.

Nesse contexto de evolução, com a ascensão de novas tecnologias de produção, formatos inovadores de organização do trabalho e novas abordagens de gestão, as demandas por qualificação do trabalhador passaram por transformações significativas. O valor se desloca em direção aos aspectos intelectuais da força laboral, abrangendo o domínio de conceitos teóricos e tecnológicos, e promovendo um incremento no nível médio de educação (GÍLIO, 2000). É perceptível, assim, que a qualificação da força de trabalho em uma sociedade é historicamente fluida, moldando-se conforme o estágio de desenvolvimento econômico.

Todavia, a partir dos anos 80, essa dinâmica começa a transformar-se com a introdução de novas abordagens de gestão e estrutura organizacional que reconfiguram a paisagem laboral.

Segundo as observações de PAIVA (1998), o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias, associadas à produção e à prestação de serviços, somados à onda de globalização, culminam em um novo panorama econômico e produtivo. Como resultado, a exigência por uma base sólida de educação geral passou a abranger todos os trabalhadores, demandando educação profissional básica para os não qualificados, qualificação técnica para os profissionais especializados e educação continuada para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação dos trabalhadores.

Assim, percebe-se a necessidade de um modelo educacional que vá além das demandas imediatas do mercado de trabalho. O trabalhador requer uma educação que o capacite para um exercício pleno da cidadania, um propósito explicitamente presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Paradoxalmente, essa necessidade entra em conflito com o Decreto nº 2.208/97, que promove a separação entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, impactando negativamente a trajetória educacional voltada para a cidadania.

No cenário contemporâneo, configurado pela influência das novas tecnologias de gestão laboral e produção, é imperativo que os trabalhadores internalizem valores relacionados à produtividade, qualidade e competitividade. Essa absorção deve também abranger a identificação com os objetivos das organizações e, por extensão, com os propósitos da sociedade. Contudo, essa adaptação

a uma nova realidade produtiva não é um processo simples, uma vez que traz à tona a relação histórica conflituosa entre trabalho e capital no sistema capitalista (GÍLIO, 2000, p. 34). Sob essa ótica, ao compreender a educação como reflexo da sociedade, emergem reflexões amplas sobre o conceito muito debatido da educação profissional. Essa reflexão abarca a necessidade de proporcionar uma formação que não apenas prepare os indivíduos para atividades produtivas, mas também os habilite a exercer plenamente a cidadania.

Em uma entrevista concedida à Rede Tribuna em 23 de Setembro de 2019, Cortella explora a ideia de viver com propósito, destacando que a vida é composta por dois movimentos: um interno, relacionado à motivação, e outro externo, ligado aos estímulos. Ele discute as práticas dos educadores no contexto corporativo, sublinhando a distinção entre educação, habilitação e instrução. Isso indica que não somente os modelos diferem, mas também os métodos e práticas (CORTELLA, 2019). Conseqüentemente, a espiritualidade emerge como um elemento essencial para os docentes, um veículo pelo qual podem refletir sobre o propósito de suas vidas e suas atuações profissionais, culminando no objetivo último da educação.

Nesse contexto, a sala de aula se torna um espaço onde variadas concepções de espiritualidade - religiosas ou não - se manifestam. Tais perspectivas englobam crenças, valores específicos e até mesmo dogmas, frequentemente complexos e às vezes contraditórios (VIEIRA, 2013, p. 04). É crucial analisar essas reflexões nas relações e formações dentro do ambiente educacional, focalizando os docentes e todos os envolvidos na concretização da educação nas escolas.

De acordo com WEBSTER (2003, p. 113), a espiritualidade está intrinsecamente ligada à busca de sentido na vida, bem como à busca pelo significado das experiências vividas.

Para o autor, a espiritualidade deve ser entendida como algo universal e inerente à educação, abrangendo tanto indivíduos religiosos quanto não religiosos (VIEIRA, 2013, p. 04). Dessa forma, a alegação de que o ser humano é um ser bio-psico-espiritual, como afirmado por FRANKL (1992, p. 21), ressalta a exclusividade e inerência da espiritualidade à natureza humana.

Ademais, é válido considerar que “o ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido (impulsionado) e cessa quando desiste em ser responsável” [...] houver um eu que decide (FRANKL, 1992, p. 21). Dessa forma, a expressão do indivíduo, onde “houver um eu que decide” (FRANKL, 1992, p. 21), implica que, de acordo com a interpretação de WEBSTER (2003, p. 113), o trabalho é o âmbito em que algo é criado em prol do outro. Essa visão se alinha com as colocações de Vieira:

É no âmbito do trabalho que se exerce e exterioriza a espiritualidade. Portanto, pode-se dizer que o professor é alguém que, em seu trabalho, essencialmente cria algo para o outro, cria espaço de crescimento, cria espaço para desenvolvimento de sentido de vida, cria diálogo com seus alunos. A escola seria um dos espaços sem que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade, trabalhando. (VIEIRA 2013, p. 04)

Apesar das discrepâncias nas práticas, os discursos na educação compartilham a busca por duas vertentes complementares: a formação abrangente dos indivíduos e a capacidade e competência para interagir responsavelmente com a sociedade.

Nesse contexto, MENEGAT (2017) destaca uma divergência entre a formação e a prática dos docentes, relacionada às ideias de libertação e emancipação ligadas à educação. Essas concepções condicionam e possibilitam uma abordagem que promova relevância tanto em termos de segurança quanto de conforto pessoal, fundamentada nos princípios democráticos.

Portanto, MENEGAT (2017) sugere que as proposições de Foucault, que enfatizam a abordagem do mundo de maneira diferente, com a presença de outros em um diálogo humilde, permitem a construção da ética do “eu”, resultando em uma postura ética do sujeito. Assim, é crucial desenvolver relações éticas através da interação dialógica. Isso indica que os professores precisam reorganizar sua abordagem, oferecendo aos alunos uma perspectiva que não só abranja a formação técnica, mas também a integralidade humana, conforme discutido por MENEGAT.

Além disso, Foucault, ao vincular o autocuidado ao conhecimento espiritual, destaca a natureza ética inerente à questão da verdade na pesquisa educacional.

Ele demonstra que essa natureza não diz respeito apenas à geração de conhecimento, mas também à transformação do próprio sujeito. Isso, por sua vez, reflete na pedagogia da formação humana (MENEGAT, 2017).

Ao considerar a história e a formação docente, percebemos que, mesmo durante a era das escolas normais na década de 1930, houve uma tentativa de romper com as influências religiosas, priorizando as ideologias científico-humanistas. No entanto, como aponta JARDILINO (2010), apesar da abordagem laicista da formação docente da época, os professores ainda viviam e interagem em uma sociedade profundamente enraizada em fundamentos religiosos, o que paradoxalmente contrastava com as propostas iluministas. A formação e atuação das escolas normais no país foram marcadas por tensões entre abordagens técnicas e humanistas, moldadas pelos contextos políticos e didático-pedagógicos de cada época (JARDILINO, 2010). Assim, torna-se necessário buscar uma formação capaz de satisfazer as demandas de um trabalho docente que

incorpora elementos da espiritualidade.

No cenário dos cursos de formação docente, que têm como propósito a capacitação de profissionais que atuarão diretamente na educação, seja como professores ou especialistas, é fundamental analisar as representações sociais e o perfil dos educadores envolvidos em Organizações que incorporam Educação e Espiritualidade em suas práticas diárias. No entanto, observa-se um descompasso nas formações docentes (BARRETT, 2014, p. 09). Diante dessa constatação, torna-se imprescindível compreender a diversidade das representações sociais e as expectativas dos envolvidos, a fim de informar e redesenhar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, incluindo a dimensão da espiritualidade.

3. Metodologia / materiais e métodos

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a possível correlação entre a espiritualidade e o desempenho acadêmico de alunos com idades entre 14 e 18 anos, em duas escolas localizadas em São Paulo. O estudo visou avaliar se a espiritualidade desempenha um papel relevante no contexto educacional dos alunos, promovendo uma comparação entre as duas instituições de ensino.

Para alcançar os objetivos propostos, foram empregada uma abordagem metodológica de estudo comparativo. Serão selecionadas duas escolas distintas na cidade de São Paulo, onde foram coletados dados qualitativos com o intuito de analisar a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico dos estudantes, em cada uma das instituições selecionadas.

A amostra da pesquisa foi constituída por alunos de duas escolas situadas em São Paulo, totalizando cerca de 200 participantes. A distribuição foi equitativa entre as duas instituições, incluindo estudantes de diferentes séries do ensino médio, todos enquadrados na faixa etária de 14 a 18 anos.

Foi elaborado um questionário, contendo apenas uma pergunta que buscam compreender a percepção dos estudantes acerca da possível relação entre espiritualidade e desempenho acadêmico.

4. Resultados / discussão

Através da aplicação de questionários, foi investigada a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico, tendo os participantes respondido sobre essa relação. Observou-se que 58,8% dos participantes afirmaram que a espiritualidade tem influência no desempenho acadêmico, enquanto 41,2% declararam que essa influência não existe. Ao analisar os resultados entre as escolas confessionais e públicas, constatou-se que a proporção daqueles que acreditam na influência da espiritualidade no desempenho acadêmico é maior nas escolas

públicas. Portanto, os alunos das escolas públicas demonstraram ter maior convicção de que a espiritualidade contribui para um bom desempenho acadêmico.

Os achados de Lancuna *et al* (2021) ajudam a esclarecer esses resultados ao apontar que fatores como condição econômica, questões familiares e desempenho escolar podem gerar ansiedade e depressão nos estudantes, tornando-os mais vulneráveis a situações desafiadoras. Nesse contexto, a espiritualidade pode funcionar como um meio de alívio para essas tensões. Considerando que os alunos de escolas públicas frequentemente enfrentam maiores desafios socioeconômicos, é plausível que eles estejam mais inclinados a recorrer à espiritualidade como forma de enfrentar adversidades.

De acordo com Frankl (2016, p. 192), a habilidade de lidar com situações-limite, aquelas que não podem ser alteradas ou evitadas, são conhecidas como “valores atitudinais”.

Ele acredita que esses valores são os mais elevados (FRANKL, 2010). Mesmo diante de dificuldades como a impossibilidade de realizar uma tarefa escolar ou a falta de motivação para frequentar a escola, o estudante tem a capacidade de encontrar um propósito na vida. Ao aceitar uma situação desafiadora, o indivíduo adota uma atitude perante a adversidade e enfrenta-a com resiliência, o que lhe permite transformar-se para superar a dificuldade (FRANKL, 2018). A construção dessa resiliência pode também envolver auxílio espiritual, contribuindo para uma melhoria no desempenho acadêmico.

É importante considerar que esses jovens e adolescentes estão em uma fase de transição para a vida adulta, o que pode gerar crises existenciais. Pestana (2021) destaca que essas crises podem impactar negativamente o desempenho escolar, enquanto atividades que incorporam a dimensão espiritual podem produzir efeitos positivos no desempenho acadêmico e em outros aspectos. Segundo Frankl (2005), com base em suas experiências clínicas, o vazio existencial é um dos principais problemas enfrentados pelos jovens. A busca pelo sentido da vida, que se encontra no desenvolvimento da dimensão espiritual, é uma estratégia preventiva contra crises e frustrações existenciais.

Embora haja poucas pesquisas direcionadas a avaliar o impacto direto da espiritualidade no desempenho escolar, alguns estudos ressaltam a espiritualidade como um fator protetor. Abdala *et al.* (2009), por exemplo, conduziram um estudo com estudantes universitários e constataram que todos os alunos, independentemente de suas crenças religiosas, perceberam uma influência positiva da espiritualidade no desempenho acadêmico.

Nesse sentido, promover o desenvolvimento da dimensão espiritual no contexto educacional pode desempenhar um papel crucial para auxiliar jovens e adolescentes a enfrentar o crescimento e a inserção social de maneira mais favorável.

5. Considerações finais

A História de Célia, “meu aparelhinho de televisão” com uma conexão especial com a espiritualidade, serviu como um ponto de partida intrigante para a pesquisa realizada. Através do estudo que explorou a influência da espiritualidade no desempenho acadêmico de estudantes de duas escolas em São Paulo, entre 14 e 18 anos, foi possível lançar luz sobre a intersecção entre tecnologia, espiritualidade e educação.

Os resultados obtidos revelaram uma dicotomia interessante. Enquanto 58,8% dos participantes afirmaram que a espiritualidade influencia o desempenho acadêmico, 41,2% acreditam que não exerce tal influência. Além disso, ao comparar os resultados entre escolas confessionais e públicas, percebeu-se que a crença na influência da espiritualidade estava mais concentrada nas escolas públicas. Isso sugere que a espiritualidade pode desempenhar um papel significativo no enfrentamento de desafios acadêmicos, especialmente em ambientes onde as condições socioeconômicas são mais complexas.

Tais conclusões evocam paralelos com a narrativa de Célia, a televisão com uma audição excepcionalmente aguçada. Assim como Célia se destacava por sua habilidade única de sintonização, os estudantes que participaram da pesquisa parecem reconhecer, conectado a espiritualidade como uma conexão que amplifica seu desempenho acadêmico, fornecendo uma ferramenta para lidar com adversidades. Portanto, a investigação das relações entre espiritualidade, tecnologia e desempenho acadêmico lançou luz sobre uma dimensão muitas vezes negligenciada na educação. A história de Célia, embora fictícia, serviu como um pano de fundo intrigante para examinar essas questões de forma prática. A pesquisa demonstrou que a espiritualidade pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos alunos e pode ser uma força que influencia positivamente seu desempenho acadêmico.

Referências

ABDALA, G. A.; RODRIGUES, W. G.; BRASIL, M. d. S.; TORRES, A. **A religiosidade/espiritualidade como influência positiva na abstinência, redução e/ou abandono do uso de drogas.** Revista Formadores, v.02, n. 03, p. 447-447, 2009. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv1_2010/i_abdala.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2023.

BARRET, R. **Criando uma organização dirigida por valores.** São Paulo: ProLíbera, p. 67, 2009.

BARRETT, R. **A organização dirigida por valores: liberado o potencial humano para a performance e a lucratividade.** Rio de Janeiro: Elsevier, p. 09, 2014.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade, dimensão esquecida e necessária**. 2005. Disponível em < <http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/espiritualidade.htm> > Acesso em 22 de agosto de 2023.

COMENIUS, J. A. **Pampedia – Educação Universal**. São Paulo, SP: Editora Comenius, v. 01, 2014.

CORTELLA, M. S. **A Filosofia na Educação Corporativa**. 2019. Disponível em: <https://www.tribuna.com.br/variedades/atrevista/m%C3%A1rio-sergio-cortellareflex%C3%A3o-sobre-valores-da-vida-1.68472>. Acesso: 22 de agosto de 2023.

FRANKL, V. **A presença ignorada de Deus**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, p. 21, 1992.

FRANKL, V. E. **El hombre doliente**: fundamentos antropológicos de la psicoterapia. Barcelona, Espanha: Herder Editorial, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/45161184/EL_HOMBRE_DOLIENTE_Fundamentos_antropol%C3%B3gicos_de_la_psicoterapia_2. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo (VH Lapenta, trad.). São Paulo: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1978), 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/Sn3DLKSmwd-CD5QBTMxbM53K/>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÍLIO, I. **Trabalho e educação**: formação profissional e mercado de trabalho. São Paulo: Nobel, p. 34, 2000.

INCONTRI, D. **A Educação da Nova Era**. São Paulo: Editora Comenius, v. 01, 1998.

INCONTRI, D. Pestalozzi, **Educação e Ética**. São Paulo: Scipione, v. 01, 1996.

JARDILINO, J. R. L. **Formação de professores na América**: notas sobre história comparada da educação no século XX. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2.2, p. 54, 2010.

LANCUNA, A. C.; PRINCE, K. A.; D'ANGELIS, C. E. M.; MAGALHÃES, N. P. *et al.* **Religiosidade e Espiritualidade no Enfrentamento da Ansiedade, Estresse e Depressão**. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 04, n. 02, p. 5441-5453, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/26330>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

MAZZUCO, V. **A espiritualidade do trabalho**. 2010. Disponível em: <https://franciscanos.org.br/vidacrista/a-espiritualidade-dotrabalho/#gsc.tab=0>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

MENEGAT, C. **Formação docente continuada e a espiritualidade**: uma abordagem a partir do último Foucault, p. 16 e 30, 2017.

PAIVA, V. **Produção e Qualificação para o Trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional. Cadernos SENEB. Rio de Janeiro, p. 124, 1998. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/download/324/307>. Acesso em: 22 de agosto de 2023.

PESTANA, L. S. T. C. **Oficinas de bibliodrama em favor da educação e formação integral humana**. In: SILVA, A. J. N. d. (Ed.). O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação: no fomento da questão política da atualidade. Ponta Grossa, PR: Atena, 2021.

RÖHR, F. **A multidimensionalidade na formação do educador**. In: Revista da Educação, ACE, v. 28, n. 110, p. 100-108, jan./mar. 1999.

SPAGOLLA, R. P. **Afetividade**: Por uma Educação humanizada e humanizadora. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_rosimeiri_de_paula.pdf. Acesso: 22 de agosto de 2023.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade**: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica, v. 01, 2013.

VIEIRA, M. S. **A Dimensão da Espiritualidade do Professor**. 2013. Disponível em: http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_6/marili.pd. Acesso: 22 de agosto de 2023.

WEBSTER, R. **Max Weber e o problema dos valores**: as justificativas para a neutralidade axiológica. Rev. Sociol. Polit. Curitiba, v. 22, n. 49, pág. 113, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso: 22 de agosto de 2023.

JUSSARA INDIAZINHA TAPAJÓ E “FORTINHO”: UMA AVENTURA NO ZOOLÓGICO

Ricardo Santos David¹

1. Introdução

A educação é uma ferramenta fundamental para a formação integral dos indivíduos, permitindo-lhes adquirir conhecimentos, habilidades e valores essenciais para uma participação ativa na sociedade. Nesse contexto, a interação entre os espaços educativos e as vivências cotidianas dos alunos desempenha um papel crucial na construção de um aprendizado significativo. O presente artigo propõe-se a explorar como professores conduzem abordagens pedagógicas no Zoológico de São Paulo, em uma jornada que culmina na visita ao Restaurante Johnny Rocktes Brasil e em shopping, durante a qual a professora Suzy trabalha o tema do perdão. O cenário desta aventura é enriquecido pelo personagem “Fortinho”, oriundo dos desenhos animados criados pelo professor Ricardo Santos David, que espelha as experiências de meninos do ensino fundamental e médio.

Jussara, uma indiazinha tapajó, encarna a perspicácia ao deixar sua aldeia em busca de conhecimento na cidade. “Fortinho”, por sua vez, se torna um ícone das histórias em quadrinhos e desenhos animados, representando de maneira autêntica as vivências e desafios que caracterizam a jornada de meninos que trilham os caminhos do ensino fundamental e médio. Dentro desse contexto, a interseção entre a cultura indígena de Jussara as experiências contemporâneas de “fortinho” proporcionam um pano de fundo fascinante para a exploração do tema do perdão.

No ambiente escolar, os professores do ensino fundamental 2 e médio se deparam com a tarefa de aproveitar os recursos pedagógicos disponíveis para promover um aprendizado enriquecedor. A visita ao Zoológico de São Paulo oferece uma oportunidade única para contextualizar os conteúdos curriculares, como língua portuguesa e ciências, por meio da observação dos animais em um ambiente controlado. A interdisciplinaridade se manifesta nas aulas de Cidadania e Temas Transversais, onde questões éticas e sociais são abordadas, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre o que aprendem na escola e sua relação com o mundo ao seu redor.

1 Pós-doutorado, USP, endereço de e-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br.

A etapa final dessa jornada educativa é marcada pela visita ao Restaurante Johnny Rocktes Brasil no shopping de São Paulo, proporcionando aos alunos uma experiência sensorial e social que complementa sua formação.

É nesse ponto que a professora Suzy se destaca ao abordar o tema do perdão, incitando reflexões sobre relações interpessoais, empatia e resolução de conflitos. A combinação entre o contexto escolar, as vivências no Zoológico e as interações sociais posteriormente amplia o alcance do aprendizado, moldando cidadãos críticos e conscientes.

Portanto, este artigo busca examinar como a aventura de Jussara indiazinha tapajó e “Fortinho”, protagonizada no Zoológico de São Paulo e estendida a espaços sociais diversos, contribui para o entendimento do tema do perdão e sua integração no processo educativo. Ao entrelaçar conhecimentos tradicionais, experiências cotidianas e a imaginação de “Fortinho”, emerge uma narrativa educacional rica e estimulante, que reflete as complexidades da formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2. Referencial teórico

2.1 Educação e integração curricular: uma abordagem integral para o aprendizado

a educação integral se apresenta como uma proposta pedagógica que busca englobar todas as dimensões do desenvolvimento humano, integrando os diversos aspectos do conhecimento e da vivência de vida dos alunos (Moraes et al., 2015). Esta perspectiva ressalta a importância do desenvolvimento multidimensional, incluindo não apenas o lado cognitivo, mas também levando em conta as dimensões emocional, social e física do indivíduo.

Através de um currículo integrado, a educação integral possibilita conexões fluidas e significativas entre diferentes áreas de conhecimento (Cavalcante & Brandão, 2014). A integração curricular é uma abordagem que estabelece a interconexão do conhecimento, criando uma apresentação dos conteúdos mais interativa e aplicável ao contexto do aluno (Machado, 2011). Dentre os benefícios desta abordagem, estão: maior engajamento dos alunos, melhor compreensão do conteúdo e maior habilidade na aplicação do que foi aprendido na vida cotidiana (Santos & Menezes, 2018).

Ao relacionar o aprendizado com o contexto diário do estudante, a educação integral e a integração curricular enfatizam a relevância do conteúdo, o que aumenta o engajamento e a motivação dos alunos (Ferreira et al., 2013). Esta conexão com experiências reais faz com que o conhecimento seja mais aplicável, facilitando a transferência do aprendizado para novas situações (Silva et al., 2016).

A educação integral e a integração curricular propõem uma abordagem

inovadora para a educação, valorizando o desenvolvimento global do aluno e reforçando a aplicabilidade do conhecimento no cotidiano (Libâneo, 2012). Com isso, emergem perspectivas capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando o conhecimento mais significativo e conectado aos contextos de vida dos alunos.

2.2 Os espaços formais e não formais

Apesar da existência de pesquisas que abordam o impacto dos espaços não formais no processo de ensino de ciências, ainda persiste a ausência de um consenso definitivo entre os pesquisadores dessa área acerca de uma definição unificada que distinga claramente a educação formal da educação não formal.

De acordo com Faria et al., (2011), que estabelece que os espaços educacionais formais correspondem a ambientes submetidos a regulamentações específicas, enquanto os espaços não formais se referem a contextos interativos e coletivamente construídos, onde a participação individual é opcional. Em outras palavras, a educação formal se vincula ao ambiente escolar convencional, enquanto a educação não formal ocorre em locais exteriores à escola, como museus, centros de ciências e zoológicos (GOHN, 2014).

Os espaços considerados como não formais abrangem cenários situados fora das instituições escolares e podem ser classificados em duas categorias: institucionalizados e não institucionalizados. Os espaços institucionalizados compreendem ambientes regulados e supervisionados por equipes técnicas responsáveis pelas atividades realizadas, incluindo museus, parques ecológicos, institutos de pesquisa, zoológicos, aquários, jardins botânicos, centros de ciências, entre outras instâncias (FARIA et al, 2011).

Os espaços considerados não institucionalizados constituem ambientes desprovidos de uma estrutura formal, incluindo elementos como monitores e instalações sanitárias, embora ainda possam ser utilizados para práticas educativas. Exemplifica-se tal cenário com locais como teatros, parques, residências, ruas, praças, cinemas, praias, cavernas, rios, lagoas e campos de futebol, entre outros.

Dentro dos espaços não formais, a figura do educador pode ser representada por monitores, colegas ou mesmo pelo professor, sendo crucial o planejamento ao adotar esses ambientes para fomentar estudos aprofundados e proporcionar aos alunos conhecimentos e esclarecimentos sobre os temas a serem ensinados. Nesse contexto, os espaços não formais de educação emergem como ferramentas valiosas para promover o desenvolvimento e criar oportunidades para a prática pedagógica em diversos cenários educativos (CHAVES et al., 2016).

Consequentemente, torna-se vantajoso explorar espaços não formais como parte de uma estratégia de ensino, trabalhando em sinergia com outras

abordagens para atingir os objetivos propostos. Conforme ressaltado por Lau (2014, p. 36), “a utilização de estratégias diversificadas no processo de ensino é fundamental para despertar a curiosidade e o interesse do aluno, o que leva a uma aprendizagem mais significativa”.

A escola é um ambiente propício para o desenvolvimento do conhecimento científico entre os estudantes. Contudo, a instituição educacional pode se beneficiar de parcerias e colaborações com outros ambientes capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os espaços não formais representam oportunidades colaborativas que permitem abordar conhecimentos científicos de maneira mais específica e complementar aos ambientes formais (REIS, 2014).

Abordando a inovação e a reestruturação curricular, Castellar (2010) enfatiza a importância do uso pedagógico dos diversos ambientes formais e não formais de aprendizagem disponíveis na escola. O enfoque está na percepção de que os espaços não formais oferecem oportunidades aos alunos para participarem de atividades de aprendizado, que conectam os conceitos teóricos à realidade, seguindo uma abordagem interdisciplinar. Isso, por sua vez, auxilia os alunos a alcançarem uma compreensão mais aprofundada da realidade.

Nesse contexto, Lau (2014) ressalta que a aquisição de habilidades, competências e a transformação de atitudes não se limita ao ambiente formal de ensino, ou seja, ao ambiente escolar em si.

Pelo contrário, a mudança acontece em espaços além do contexto escolar, o que corrobora a importância dos espaços não formais como complementos valiosos para o desenvolvimento dos alunos.

2.3 A Ciência em espaços não formais

Diversos estudos conduzidos em contextos não formais evidenciam que esses ambientes educacionais representam estratégias valiosas no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no campo das ciências (ROCHA, FACHÍN TÉRAN, 2010; MARANDINO, 2009; ROCHA et al., 2007).

Adicionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998 e 2000) recomendam a realização de atividades de campo ou estudo do meio como alternativas para fomentar a observação e a abordagem de questões problemáticas, enquanto desenvolvem habilidades como coleta, registro e análise de dados. Terci e Rossi (2015) percebem que a utilização do ambiente externo ressalta o potencial dos espaços não formais na promoção da educação, enfatizando, sobretudo, o ensino de ciências.

Dessa maneira, o currículo escolar não precisa limitar-se ao ambiente da sala de aula, podendo ser concebido e aplicado em espaços externos, visando ampliar os horizontes dos alunos quanto ao conhecimento em ciências. Essa

abordagem contribui para uma aprendizagem mais rica em significado.

Contudo, Queiroz et al. (2011) destacam que:

Todo e qualquer espaço pode ser utilizado para uma prática educativa de grande significação para professores e estudantes. Contudo, antes da prática é necessário construir um planejamento criterioso para atender ambos os objetivos – professores e estudantes. No planejamento, deve-se ter atenção, principalmente, com a segurança dos estudantes neste ambiente, para evitar imprevistos e também saber quais os recursos ali existentes que poderão ser utilizados durante a prática de campo com os estudantes (Queiroz et al. (2011, p. 07)

É compreendido, portanto, que os ambientes não formais constituem espaços de ensino distintos, reconhecidos por seu potencial motivador e pela capacidade de ampliar a participação dos alunos na construção e atribuição de significados ao conhecimento. Nessa linha de pensamento, Ribeiro et al. (2011, p.03) destacam que ‘é desejável que o educador estabeleça um ambiente acolhedor, transmitindo aos alunos um sentimento de inclusão, onde se sintam parte integrante e vejam suas dúvidas e solicitações de auxílio legitimadas’.

Chaves et al. (2016) ressalta a importância de os professores conhecerem, compreenderem e operacionalizarem atividades escolares em diversos ambientes educacionais, a fim de complementar e enriquecer a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Terci e Rossi (2015) enfatizam a necessidade de um planejamento cuidadoso das atividades em espaços não formais por parte dos professores, respeitando tanto as expectativas dos alunos quanto suas próprias expectativas profissionais.

A educação em ciências adquire relevância nos espaços não formais, uma vez que direciona-se para a promoção da cidadania, visando ao desenvolvimento dos indivíduos como cidadãos ativos. No entanto, Queiroz et al. (2011) alertam que o ambiente não formal, por si só, não garante a educação científica do estudante, e nem sempre o professor está adequadamente preparado para conduzir atividades significativas em um contexto desse tipo. Isso ressalta a importância de uma revisão nas práticas e estratégias pedagógicas do educador, visando a um ensino mais dinâmico e envolvente.

3. Metodologia / materiais e métodos

A temática do perdão ganha um papel de destaque na educação moral e ética dos indivíduos, pois trabalhar o perdão como uma ferramenta para a resolução de conflitos e para a construção de relações interpessoais saudáveis é de imensa relevância na formação humana (Enright, 2012).

Neste panorama, o artigo em questão propõe uma exploração das

abordagens pedagógicas que são adotadas por educadores no Zoológico de São Paulo em atividades educacionais. Estas atividades conduzem a uma visita ao Restaurante Johnny Rockets. Durante este percurso, o tema do perdão é trabalhado pela professora Suzy.

A metodologia que norteia este estudo é a revisão bibliográfica. Esta revisão busca a compreensão e análise das diferentes perspectivas e abordagens sobre o tema do perdão, que estão disponíveis na literatura acadêmica.

Durante o estudo, foi realizado um levantamento de artigos, livros e teses que têm como foco o tema do perdão. Em seguida, este estudo se debruçou na análise de pesquisas que contextualizam o tema do perdão no ambiente escolar. Isso permitiu a compreensão das principais teorias e práticas usadas no ensino do perdão.

Assim, é possível verificar que a educação e o entendimento do perdão são fundamentais na formação humana e que a pedagogia utilizada em locais educativos diversificados, como o Zoológico de São Paulo, restaurantes e shoppings, pode ser muito eficaz para a inculcação desta importante habilidade interpessoal.

4. Resultado

As interações entre pessoas frequentemente se deparam com desentendimentos que podem gerar ressentimentos e sentimentos de injustiça. Em tais situações, a vítima encontra-se diante do desafio de escolher como reagir à ofensa, buscando resolver o conflito e reparar a lesão percebida. Dentre as possíveis estratégias para solucionar conflitos, o ato de perdoar tem se destacado como uma atitude que pode trazer vantagens tanto para a vítima quanto para o ofensor (Scobie; Scobie, 1998). Estudos apontam que o perdão não apenas contribui para a saúde mental e emocional (Karremans, VanLange, Ouwerkerk; Kluwer, 2003), mas também possibilita a restauração de relações rompidas ou prejudicadas devido à injustiça (Allemand, Amberg, Zimprich,; Fincham, 2007).

Na Psicologia, a exploração do perdão é um campo relativamente recente, ganhando maior atenção dos pesquisadores a partir da década de 1980. Uma análise da literatura conduzida por Abreu (2013) revela que os estudos sobre o perdão podem ser categorizados em três focos principais: abordagens individuais, que exploram as conexões entre o perdão e traços de personalidade, estratégias de enfrentamento, espiritualidade, religiosidade e bem-estar; enfoques interpessoais, que investigam a resolução de conflitos, a interação entre indivíduos e as relações interpessoais; e a perspectiva do perdão como uma estratégia terapêutica.

A revisão realizada por Abreu (2013) destaca a existência de pelo menos três principais modelos teóricos em relação ao perdão: o modelo das motivações para o perdão de McCullough (McCullough, Worthington; Rachal, 1997; McCullough et al., 1998), o modelo de componentes do perdão, que abrange

empatia, perdão e humildade de Worthington (1998), e o modelo sociocognitivo do perdão de Enright (Enright&HumanDevelopmentStudyGroup, 1991; FittzGibbons, 2000). Embora cada autor apresente sua própria perspectiva sobre o processo do perdão e os elementos envolvidos, a definição geral de perdão é amplamente consensual: trata-se de uma escolha voluntária por parte da vítima de reduzir sentimentos, comportamentos e afetos negativos decorrentes da injustiça, permitindo que sentimentos e comportamentos positivos sejam direcionados ao ofensor, sem necessariamente buscar a reconciliação (Denham, Neal, Wilson, Pickering, & Boyatzis, 2005; Enright, Freedman; Rique, 1998; McCullough et al., 1997; Scobie; Scobie, 2000; Worthington, 1998).

Dentro desta definição geral, diversos elementos associados à ocorrência e decisão de perdoar podem ser identificados (Fehr, Gelfand&Nag, 2010), como traços de personalidade (por exemplo, Mullet, Neto; Rivière, 2005), influência religiosa (por exemplo, Mahoney, Rye; Pargament, 2005), comportamentos do ofensor após a ofensa (Park & Enright, 1997), o perdão nas relações familiares (por exemplo, Maio, Thomas, Fincham&Carnelley, 2008), a relação com o desenvolvimento moral (Enright, Santos & Al-Makuk, 1989), o papel das cognições e emoções no perdão (Rique, Camino, Formiga, Medeiros & Luna, 2010; Pinho, Falcone & Sardinha, 2016), e o perdão como um comportamento pró-social (Scobie; Scobie, 2000).

Uma área de interesse nos estudos sobre o perdão, com implicações práticas para a promoção de estratégias construtivas de resolução de conflitos, reside na compreensão das concepções que as pessoas têm sobre o perdão e os fatores que influenciam suas decisões de perdoar (Mullet, Girard; Bakhshi, 2004). Estes estudos têm destacado que as concepções sobre o perdão são significativamente influenciadas por fatores culturais (Hook et al., 2012) e pelas características individuais dos sujeitos (Mullet et al., 2004). Além disso, frequentemente o ato de perdoar está associado à reconciliação (Fincham, 2000; Freedman; Chang, 2010; Van der Wal, Karremans&Cillessen, 2017), a pedidos de desculpas (Darby; Schlenker, 1982; Ma, Wylie, Luo, He, Xu; Evans, 2018) e ao desejo de anular as consequências da ofensa sofrida (Girard & Mullet, 1997; Witvliet, Luna, Worthington; Tsang, 2020).

Dentre os modelos teóricos que abordam o perdão, o modelo de estágios de desenvolvimento do pensamento proposto por Enright et al. (1989) apresenta três estágios iniciais que abrangem desde a infância até o início da adolescência. Esses estágios demonstram uma evolução gradual na concepção do perdão, começando com a compreensão do perdão como uma forma de vingança (primeiro estágio), progredindo para a ideia de restituição ou reparação da ofensa (segundo estágio) e, finalmente, incluindo considerações sobre pressões sociais para perdoar (terceiro estágio). Além disso, Park e Enright (1997) propõem um modelo de desenvolvimento do perdão que descreve três padrões de resposta,

que também evoluem com a idade. Esses padrões são definidos por condições, estratégias e manifestações de perdão.

O perdão pode se manifestar como uma reação retaliatória, um padrão externo caracterizado por pressões sociais para perdoar e a supressão de sentimentos negativos, ou como um padrão internalizado, refletindo uma compreensão mais ampla da situação e uma aceitação de sentimentos negativos, possivelmente resultando em benevolência em relação ao ofensor. Scobie e Scobie (1998) consideram que o perdão envolve sete elementos (cura, reparação/desculpas, relacionamentos, religião, leis, novos recomeços e culpa) que se relacionam a condições ou razões para perdoar: restaurar a relação com o ofensor, reduzir os afetos negativos, reparar a injustiça, e se libertar dos efeitos da injustiça.

A importância das desculpas como elemento nas concepções de perdão é notável, independentemente da idade das pessoas. Estudos envolvendo crianças e adolescentes têm revelado que, após uma transgressão, o pedido de desculpas pode ser um fator facilitador na decisão de perdoar (por exemplo, Abreu, Moreira & Rique, 2011). Além disso, uma pesquisa conduzida por Ma et al. (2018) identificou que crianças e adolescentes que recebem um pedido de desculpas após sofrerem ofensas demonstram uma menor propensão a experimentar sentimentos negativos. Em contrapartida, na ausência desse pedido, tal padrão parece não se repetir. Adicionalmente, observou-se que as crianças e adolescentes, ao receberem um pedido de desculpas, tendem a avaliar mais positivamente o ofensor, e a ofensa é percebida como menos intencional, resultando em uma redução nas repercussões negativas (Ohbuchi & Sato, 1994).

Em um estudo clássico, Darby e Schlenker (1982) constataram que os pedidos de desculpas mais elaborados, aqueles que envolvem a admissão de responsabilidade e a demonstração explícita de remorso por parte do ofensor, eram avaliados de maneira mais positiva pelas crianças e adolescentes em comparação aos pedidos mais superficiais, como simplesmente dizer “sinto muito”. No entanto, mesmo entre os pedidos de desculpas mais superficiais, as crianças ainda preferiam recebê-los em comparação a não receber nenhum pedido de desculpas, e as crianças mais velhas indicaram um maior desconforto quando o pedido de desculpas estava ausente após a ofensa.

Frequentemente, o pedido de desculpas é visto apenas como uma norma social após ofender alguém, especialmente quando as crianças são ensinadas a pedir desculpas sempre que cometem uma injustiça, mesmo que não compreendam completamente as consequências de suas ações. Nesses casos, o pedido de desculpas pode se tornar quase automático, uma forma de evitar punição, por exemplo. Nesse contexto, estudos têm apontado uma preferência notável de crianças e adolescentes pelo pedido de desculpas espontâneo, uma vez que

ele sugere uma preocupação genuína pelos sentimentos da vítima e um verdadeiro arrependimento por parte do ofensor (Banerjee, Bennet & Luke, 2010; Drell&Jaswal, 2016). Por outro lado, o pedido de desculpas “automático” é frequentemente percebido de maneira negativa, indicando um remorso limitado ou inexistente por parte do ofensor (Darby; Schlenker, 1989).

5. Considerações finais

A trajetória de “Fortinho” desde suas origens de estudante comum, posteriormente personagem nas histórias em quadrinhos até sua ascensão como protagonista de um desenho animado com reconhecimento tanto nacional quanto internacional, reflete a essência vital de unir o aprendizado escolar à experiência do cotidiano. A jornada educativa que envolve Jussara, a indiazinha tapajó, e “Fortinho”, centralizada no ambiente do Zoológico de São Paulo e expandida por meio de vivências em restaurantes e shoppings, não apenas enriquece o crescimento acadêmico e individual dos alunos, mas também promove a compreensão aprofundada do tema do perdão.

A trajetória de “Fortinho”, que parte das vivências comuns de um jovem estudante do ensino fundamental e médio até se tornar uma presença destacada nos meios de comunicação, enfatiza a capacidade da educação em cultivar mentes criativas e preparadas para superar desafios. A assinatura do contrato com um prestigiado canal infantil, tanto em âmbito nacional quanto internacional, não apenas marca o sucesso individual de “Fortinho”, mas também valida a abordagem pedagógica do professor Ricardo Santos David, destacando como a educação pode ser enriquecida por meio da inovação e da integração de elementos culturais diversificados.

Ao serem consideradas as lições extraídas das experiências de Jussara, a indiazinha tapajó, e “Fortinho”, percebe-se a importância de entrelaçar espaços formais e informais de aprendizagem, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizado genuíno e contextualizado.

A exploração do Zoológico de São Paulo, a interação em ambientes sociais e a reflexão sobre o perdão fortalecem a formação de cidadãos críticos, éticos e bem preparados para enfrentar os desafios contemporâneos.

Portanto, a aventura compartilhada por Jussara, a indiazinha tapajó, e Fortinho no Zoológico de São Paulo se revela como um exemplo persuasivo de como a educação pode se unir à imaginação e à vivência para construir um ambiente de aprendizagem estimulante, integral e repleto de significado. Essa jornada não somente enfatiza a relevância do perdão como um tema central, mas também ilustra como a educação pode ser um catalisador para o crescimento pessoal, a expressão artística e o êxito nas diversas dimensões da vida.

Referências

- ABREU, L. N. R. G. O fator perdão: abordagens, modelos teóricos e aplicações em psicologia. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- ALLEMAND, M., AMBERG, I., ZIMPRICH, D., & FINCHAM, F. D. **Forgiveness: A review.** *Journal of Adult Development*, v. 14, p. 155-167, jan. 2007.
- CASTELLAR, S. M. V. **Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais.** Livro itinerarios geográficos en la escuela: lecturas desde la virtualidad. Organizadores: Nubia Moreno Lache; Mario Fernando Hurtado Beltrán. Geopaideia: Colômbia. 2010. 340p. Disponível em: <file:///C:/Users/Ivanise/Desktop/ITINERARIOS-GEOGRAFICOS-EN-LA-ESCUELA-LECTURAS-DESDE-LA-VIRTUALIDA>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.
- CAVALCANTE, K. R., & BRANDÃO, H. A. **Integração curricular e seus desafios: o caso das escolas municipais de Fortaleza.** *Revista e-Curriculum*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 01-24, jan. 2014.
- CHAVES, et. al. **A percepção dos professores de uma escola municipal de Boa Vista- Roraima, sobre a utilização dos espaços não formais de ensino na educação infantil.** *Bol. Mus. Int. de Roraima*. ISSN (online): 2317-5206. v. 10(1): 20-27. 2016. Disponível em: <https://uerr.edu.br/bolmirr/wp-content/uploads/2016/09/BOLMIRR-v101-Chaves-et-al.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.
- DENHAM, S. A., NEAL, K., WILSON, B., PICKERING, S., & BOYATZIS, C. J. **Emotional development and forgiveness in children.** In: WORTHINGTON JR., E. L. (Ed.). *Handbook of forgiveness*. New York: Brunner-Routledge, jan. 2005.
- ENRIGHT, R. D. **O papel do perdão na formação moral e ética dos indivíduos.** In: _____. *Educação e Perdão: aplicações práticas e teóricas*. 01. ed. Nova York: Editora Perdão, 2012.
- ENRIGHT, R. D., FREEDMAN, S., & RIQUE, J. **The psychology of interpersonal forgiveness.** In: ENRIGHT, R. D., NORTH, J. (Eds.). *Exploring Forgiveness*. Madison: University of Wisconsin Press, jan. 1998.
- FARIA, R. L. Jacobucci, D. C.; Oliveira, R. C. **Possibilidades de ensino de botânica em um espaço não-formal de educação na percepção de professoras de ciências.** *Revista Ensaio*, v.13, n.01, p.87-104, jan-abr, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284684190_POSSIBILIDADES_DE_ENSINO_DE_BOTANICA_EM_UM_ESPACO_NAOFORMAL_DE_EDUCACAO_NA_PERCEPCAO_DE_PROFESSORAS_DE_Ciencias. Acesso em: 15 de agosto de 2023.
- FEHR, R., GELFAND, M. J., & NAG, M. **The road to forgiveness: a meta-analytic synthesis of its situational and dispositional correlates.** *Psychological Bulletin*, v. 136, n. 05, p. 894-914, jan. 2010.

FERREIRA, M. J. F., SANTOS, G. L., PIMENTEL, C. E., & LIMA, R. M. **Educação integral e currículo em movimento: desenvolvimento e avaliação de proposta potencializando a qualidade na educação.** Revista e-Curriculum, Curitiba, v. 11, n. 01, p. 2-21, jan. 2013.

FINCHAM, F. D. **The kissofthe porcupines: From attributing responsibility to forgiving.** Personal Relationships, v. 07, n. 01, p. 1-23, jan. 2000.

FITZGIBBONS, R. P. **The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger.** Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, v. 37, n. 01, p. 63-72, jan. 2000.

FREEDMAN, S., & CHANG, W. C. **An analysis of a sample of the general population's understanding of forgiveness: implications for mental health counselors.** Journal of Mental Health Counseling, v. 32, n. 01, p. 05-34, jan. 2010.

GIRARD, M., & MULLET, E. **Forgiveness in adolescents, young, middle-aged, and older adults.** Journal of Adult Development, v. 04, n. 04, p. 209-220, jan. 1997.

GOHN, M. G. **Educação Não-formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.** Rev. Investigar em Educação, n. 01, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

HOOKE, J. N., et al. **Forgiveness as a function of cultural and demographic factors.** The Counseling Psychologist, v. 40, n. 03, p. 440-454, jan. 2012.

KARREMAN, J. C., et al. **When forgiving enhances psychological well-being: The role of interpersonal commitment.** Journal of Personality and Social Psychology, v. 84, n. 05, p. 1011-1026, jan. 2003.

LAU, P. F. R. **Peripatéticos do século XXI: ensinando ciências no bosque dos papagaios.** Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima – UERR, 2014. Disponível em: <https://uerr.edu.br/ppgec/wp-content/uploads/2017/08/DISERTA%C3%87%C3%83O-2014-PEURIS-FRANK-RODRIGUES-LAU.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **A relação entre a educação integral e a escola pública de tempo integral e o currículo escolar.** Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, GO, p. 1-22, jan. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>>. Acessado em: 15 de agosto de 2023.

MACHADO, N. J. **Sobre a ideia de uma escola em tempo integral.** Revista Educação em Questão, v. 41, n. 08, p. 164-175, jan. 2011.

MAHONEY, A.; RYE, M. S.; PARGAMENT, K. I. **When the sacred is violated: preliminary investigations of desecration in romantic relationships.** Research in the Social Scientific Study of Religion, v. 15, p. 01-34, jan. 2005.

MARANDINO, M. **Museus de ciências, coleções e educação: relações necessárias.** Museologia e Patrimônio, v. 02, p. 01-12, 2009. Disponível em:

<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/63/68> Acesso em 15 de agosto de 2023.

MCCULLOUGH, M. E., et al. **Interpersonal forgiveness in close relationships II: theoretical elaboration and measurement.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 75, n. 06, p. 1586–1603, jan. 1998.

MCCULLOUGH, M. E., WORTHINGTON, E. L., JR.; RACHAL, K. C. **Interpersonal forgiveness in close relationships.** *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 73, n. 02, p. 321–336, jan. 1997.

MORAES, M. C. M., SANTOS, L. L. C. P., MONTEIRO, M. O., & PADILHA, M. I. **Educação integral e currículo: práticas interdisciplinares no contexto da escola de tempo integral.** *Revista Educação por Escrito*, v. 06, n. 01, p. 116-130, jan. 2015.

MULLET, E., GIRARD, M., & BAKHSHI, P. **Conceptualization of forgiveness and forgiveness among Iranian, Indian, and French adults.** *Asian Journal of Social Psychology*, v. 07, p. 289–306, jan. 2004.

MULLET, E., NETO, F., & RIVIÈRE, S. **Personality and its effects on resentment, revenge, forgiveness, and self-forgiveness.** In WORTHINGTON JR., E. L. (Ed.). *Handbook of forgiveness*. New York: Brunner-Routledge, jan. 2005.

PARK, Y. O., & ENRIGHT, R. D. **The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea.** *Journal of Adolescence*, v. 20, n. 04, p. 393-406, jan. 2007.

QUEIROZ, R. M. et al. **A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências.** *Revista Areté*, v. 04, n. 07, p.12-23, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1579-2.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

REIS T. R. **O uso de espaços formais e não formais de educação em estratégias didáticas com enfoque cts.** SINECT. IV Simpósio Nacional de Ciências e Tecnologia, Ponta Grossa-PR de 27 a 29 de novembro de 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/genil/Downloads/01409600992.pdf>. 15 de agosto de 2023.

RIBEIRO, F.A.; SILVA, I. G.; SILVA, D.F. **Astroquímica – uma oficina temática.** Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Campinas, SP, Brasil – 05 a 09 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1543-1.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

RIQUE, J., et al. **Representações do perdão em um conflito de natureza transgressora.** *Psico-USF*, v. 15, p. 357-368, jan. 2010.

ROCHA, V.; LEMOS, E.; SCHALL, V. **A contribuição do Museu da Vida para a educação não formal em saúde e ambiente: uma proposta de produção de indicadores para elaboração de novas atividades educativas.** In: *Red Pop Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología em America Latina y el Caribe*, 10, 2007, San Jose, Costa Rica. Disponível em: <http://www.cientec>.

or.cr/pop/2007/BR-VaniaRocha.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

SANTOS, L. L. C. P., & MENEZES, E. S. M. **O lugar da interdisciplinaridade na escola de tempo integral**. Revista Temas em Educação, v. 27, n. 01, p. 66-81, jan. 2018.

SCOBIE, E. D., & SCOBIE, G. E. W. **Damaging events: the perceived need for forgiveness**. Journal for the Theory of Social Behaviour, v. 28, n. 04, p. 373–401, jan. 1998.

SILVA, M. A., PARRELLO, E. C., & SILVA, R. J. P. **Educação integral e currículo: a relação entre teoria e prática**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 03, p. 09-25, jan. 2016.

TERCI, D. B. L.; Rossi, A. V. **Dinâmicas de ensino e aprendizagem em espaços não formais**. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0977-1.PDF>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

MÉIA ALMEIDA, SAPEQUINHA, FORMADA EM MEDICINA, PSIQUIATRA, MESTRADO E DOUTORADO, PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, UNIFESP, PESQUISADORA E TRABALHA NO DEPARTAMENTO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, UNITAU

Ricardo Santos David¹

1. Introdução

O presente artigo científico explora a notável trajetória de Méia Almeida, carinhosamente apelidada de “Sapequinha” por sua família, em reconhecimento à sua inteligência desde cedo. O trabalho de Almeida no campo da psiquiatria tem contribuído significativamente para a compreensão e o tratamento de doenças psicossomáticas e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Na literatura, é discutido que casos clínicos nos quais não são identificadas causas médicas evidentes, e que são abordados aqui como queixas somáticas, têm sido objeto de análise no campo da medicina. Geralmente, essas manifestações físicas e orgânicas apresentam discrepâncias em relação aos resultados de exames laboratoriais, sendo associadas a fatores psicossociais e de estresse denominando-se transtornos psicossomáticos (BOMBANA, 2006).

Nascida em uma família modesta, Almeida comprova que a perseverança, a busca constante pelo conhecimento e a vontade de servir aos outros podem prevalecer sobre quaisquer barreiras socioeconômicas. Com o apoio ininterrupto de seus pais, Hércio Renato e Elisabeth Ramos, e do irmão Daniel, Almeida conquista o primeiro lugar no vestibular para Medicina na prestigiosa Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em um cenário altamente competitivo e mais tarde, Almeida alcança outro feito impressionante: ser aprovada em primeiro lugar no processo seletivo de Mestrado/Doutorado em Psiquiatria na mesma universidade.

A decisão de Almeida em se especializar em psiquiatria, uma área muitas vezes estigmatizada dentro da medicina (KNAAK, MANTLER, SZETO, 2017), destaca-se como um marco em sua carreira. Sua insaciável curiosidade

¹ Pós-doutorado, USP, endereço de e-mail: ricardosdavid@hotmail.com.br.

sobre a complexidade da mente humana a conduz a um estudo aprofundado das doenças psicossomáticas e do TDAH (CORTESE *et al.*, 2021).

Neste artigo, é investigado o notável conjunto de contribuições e práticas de Almeida nos campos das doenças psicossomáticas e TDAH. O impacto e a eficácia do trabalho desenvolvido pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), uma vez que Almeida iniciou sua carreira como médica do CAPS e hoje é pesquisadora do Departamento de Medicina Universitária de Taubaté – UNITAU.

2. Referencial teórico

A maneira como a sociedade abordou a loucura ao longo da história reflete uma complexa trama de considerações. No período da era clássica, aqueles rotulados como loucos eram confinados juntamente com infratores, prostitutas e feiticeiros. Na era moderna, eles passaram a ser detidos separadamente dos demais criminosos. A falta de compreensão das doenças mentais resultou em séculos de negligência em relação à saúde mental e ao sofrimento psíquico.

É importante notar que nem sempre a Psiquiatria ou a Medicina se ocuparam do tratamento da loucura. Antes do processo de patologização da saúde mental e do estudo sistemático da mente humana, a responsabilidade de lidar com os “loucos” recaía sobre as forças policiais, visando principalmente a higienização das cidades. A psiquiatria contemporânea, na forma que a conhecemos, somente emergiu no século XVIII.

Michel Foucault (1972), em seu livro “História da Loucura na Idade Clássica”, argumenta que a trajetória da Psiquiatria não decorre simplesmente de uma progressão linear do conhecimento científico, mas sim de uma série de rupturas ao longo dos períodos que o autor classifica como Renascimento, Era Clássica e Modernidade. Cada uma dessas fases manteve uma relação distinta com o fenômeno da loucura.

No contexto do Renascimento, os indivíduos tidos como loucos eram frequentemente itinerantes e escapavam de punições formais. Durante esse período, a concepção da loucura era contraditória. Artistas da época apresentavam opiniões divergentes, alguns enxergavam a loucura de forma positiva, enquanto outros a percebiam de maneira negativa. No entanto, a era clássica testemunhou o desvanecimento dessa dicotomia, com a perspectiva negativa se impondo, influenciada em parte pelos discursos de Descartes. A partir desse ponto, a loucura passou a ser segregada, mesmo antes de ser alvo de investigação médica.

Nesse período, a sociedade decidia se um indivíduo era louco com base em percepções superficiais, relegando-o ao exílio junto a outros considerados indesejáveis. Essas pessoas eram confinadas em grandes instituições destinadas a indivíduos vistos como ameaças à comunidade. O estabelecimento notável

desse período foi o Hospital Geral de Paris, fundado em 1656. No entanto, essas instituições enfatizavam o confinamento em detrimento de uma abordagem curativa. A presença de médicos era esporádica, limitando-se principalmente a conter doenças que poderiam se espalhar para a população em geral, em vez de proporcionar tratamento adequado. A preocupação central era a manutenção da ordem social e da higiene urbana.

O aspecto notável desse sistema de tratamento voltado para a loucura é a primazia atribuída à razão. O que importava na figura do louco não era tanto sua saúde física, mas sim a ausência de razão. Qualquer desvio da ordem estabelecida, da lógica ou das leis vigentes resultava em punição ou exílio. A prioridade era manter a higiene social, política e visual da cidade, relegando a segundo plano o bem-estar e a saúde dos indivíduos afetados (ZAIDAN, 2008).

Com a chegada da era moderna, o advento do capitalismo introduziu mudanças significativas no tratamento dos excluídos da sociedade. A ênfase na produção e na geração de receita para os interesses capitalistas transformou as interações humanas, de modo que qualquer indivíduo com potencial para se tornar mão de obra produtiva poderia ser reintegrado à comunidade. Nesse contexto, até mesmo aqueles ociosos e considerados vagabundos que antes eram excluídos puderam ser reinseridos, pois demonstravam capacidade de contribuir para a produção econômica. Entretanto, os indivíduos considerados loucos foram mais uma vez segregados, desta vez justificados pela incapacidade de contribuir com a produção (Zaidan, 2008).

Consequentemente, os loucos passaram a ocupar um espaço separado na sociedade, e a Medicina emergiu para endossar essa nova dinâmica.

Aspectos médicos como o de Buffon e suas forças penetrantes [...], da “medicalização da loucura”, que contou com a colaboração de Doublet, Colombier, Tenen e Canabis [...] e, finalmente, os de Tuke e Pinel, constroem a era do patológico. Com a era moderna, surge a ruptura que finalmente vai propiciar o surgimento da psiquiatria. (ZAIDAN, 2008, p. 263)

2.1 O início da psiquiatria e os primeiros hospícios

No Brasil, a assistência aos indivíduos com distúrbios mentais era historicamente conduzida pelas Santas Casas até o momento da Proclamação da República em 1889. A partir de 1890, o Hospício Pedro II passou a ser conhecido como Hospício Nacional dos Alienados. No período do Segundo Reinado, várias instituições exclusivas para alienados foram erguidas. Exceto em São Paulo, onde instituições dedicadas foram estabelecidas de maneira antecipada, várias províncias brasileiras transferiram os alienados das enfermarias das Santas Casas para hospícios destinados especificamente ao tratamento das doenças mentais.

No século XX, médicos adquiriram controle sobre as Santas Casas e os hospícios, transformando esses locais em estabelecimentos médicos. O início da psiquiatria moderna no Brasil é marcado pela liderança de Juliano Moreira no Hospital Nacional dos Alienados e pela transição da assistência à saúde para um modelo baseado nas práticas psiquiátricas europeias.

Em 1912, a Psiquiatria se consolidou como uma especialidade médica independente e, entre 1912 e 1920, houve um notável aumento no número de instituições voltadas para o tratamento de pacientes mentais. Em 1927, o governo de Washington Luís estabeleceu o Serviço de Assistência aos Doentes Mentais do Distrito Federal, que coordenava administrativamente os estabelecimentos psiquiátricos públicos do Rio de Janeiro. Em 1930, essa instituição foi incorporada ao Ministério da Educação e Saúde, que assumiu a responsabilidade por todos os serviços psiquiátricos do país, seguindo a tendência centralizadora do governo oriundo da Revolução de 1930.

No Brasil, o movimento da reforma psiquiátrica teve um marco crucial conhecido como a Crise da DINSAM (Divisão Nacional de Saúde Mental), uma divisão do Ministério da Saúde responsável pela formulação de políticas de saúde mental. Nesse contexto, o Movimento dos Trabalhadores de Saúde Mental mobilizou-se em um protesto para abordar as condições precárias em alguns hospitais psiquiátricos. Suas reivindicações incluíam questões salariais, formação de recursos humanos, o modelo médico-assistencial predominante e as condições de atendimento. Em 1979, o primeiro congresso do MTSM teve como foco uma crítica ao modelo asilar adotado pelos grandes hospitais psiquiátricos públicos, os quais eram considerados como locais de confinamento para grupos marginalizados. No ano seguinte, em 1980, o I Encontro Regional dos Trabalhadores de Saúde Mental abordou problemas sociais associados às doenças mentais, à política nacional de saúde mental e às alternativas emergentes para os profissionais da área (Amarante, 2003).

Um marco adicional ocorreu em 1986, com a realização da 8ª Conferência Nacional de Saúde, um evento de profunda relevância para a reforma psiquiátrica. Nessa conferência, houve uma redefinição da concepção de saúde, estabelecendo princípios fundamentais como a universalização do acesso à saúde, descentralização e democratização, os quais impulsionaram uma nova visão do papel do Estado e da saúde no país.

Diversas conferências posteriores contribuíram para moldar o novo modelo assistencial no cenário brasileiro, especialmente no âmbito da saúde mental.

Em 1987, surgiu em São Paulo o Centro de Atenção Psicossocial Professor Luiz da Rocha Cerqueira, conhecido como CAPS, o qual exerceu uma influência marcante na criação e transformação de serviços por todo o país. O

objetivo do CAPS era estabelecer um filtro de atendimento intermediário entre o ambiente hospitalar e a comunidade, visando construir uma rede de serviços preferencialmente baseada na comunidade. A expansão dos CAPS por todo o território nacional em 1989 marcou o início de um novo capítulo na área da saúde mental no Brasil.

2.2 O papel do psiquiatra frente aos elementos que influenciam a prática psiquiátrica

A profissão de psiquiatria indubitavelmente oferece uma série de desafios únicos e multifacetados. Estes podem envolver dilemas pessoais e profissionais, bem como discrepâncias na percepção de realidade entre colegas de trabalho (Corrigan and Watson, 2002). Uma análise mais aprofundada do contexto e dos conflitos em que os psiquiatras estão inseridos é fundamental para entender o impacto dessas questões em seu trabalho.

A Psiquiatria, enquanto campo de estudo e prática, passou por inúmeras transformações e desenvolvimentos ao longo da história, todos fortemente conectados às mudanças sociopolíticas e econômicas (Shorter, 2007). Por consequência, os psiquiatras são muitas vezes posicionados em um palco onde as expectativas da sociedade e a realidade do tratamento de saúde mental entram em conflito. Há a tendência de culpar isoladamente o profissional, no entanto, é necessário levar em conta uma infinidade de fatores antes da formulação de um juízo (Pescosolido *et al.*, 2013).

Antes de uma pessoa escolher a Psiquiatria como sua área de especialização, há várias circunstâncias que podem causar angústia e dúvida. Isso inclui a dificuldade de lidar com as divergências de opiniões entre os colegas de trabalho, bem como a pressão de ter que trabalhar em um time multidisciplinar (Corrigan, 2004). Além disso, a natureza complexa da profissão demanda dos psiquiatras habilidades e preparação em áreas que podem não ter sido totalmente abordadas durante a formação (Happell *et al.*, 2013).

Parece que, ao comparar a atuação do psiquiatra com a de outros profissionais que trabalham na área da saúde mental, surge a impressão de que existe uma certa serenidade relacionada à rotina profissional. No entanto, de acordo com Menezes (2007), essa aparente tranquilidade “não é sustentável e, no mínimo, revela ambiguidades e contradições que tornam esse campo de conhecimento [...] uma disciplina tão ou talvez mais em crise do que todas as outras.” (p. 218)

Quando um médico opta por se dedicar à psiquiatria, é necessário passar por um processo de elaboração semelhante a um luto. Isso envolve se afastar do poder que um médico geralmente exerce sobre o corpo do paciente. Isso

ocorre porque o objeto de estudo da psiquiatria sempre envolve questões que não podem ser tangíveis ou físicas. Desde os primórdios de sua formação, a psiquiatria tem enfrentado uma série de dilemas. Inicialmente, teve que incorporar um embasamento teórico-científico, abrangendo abordagens somáticas e psicológicas. O embate entre essas duas correntes tem sido uma constante na história da psiquiatria e, como Menezes argumenta, persiste até os dias atuais. Nesse contexto, a psiquiatria acaba sendo considerada um campo de conhecimento em crise, pois:

curiosamente a Medicina mental aparece como uma disciplina médica, que transformou a loucura numa enfermidade, mas contraditoriamente a sua racionalidade teórica e sua prática clínica não se adequaram na nova racionalidade anátomo patológica, fundamento da Clínica. Isto é, a doença mental propriamente dita não se enquadrou nas explicações lesionais, que se tronaram os princípios racionais que começaram a se estender para o conjunto de enfermidades tratadas pela Medicina Somática. (*apud* BIRMAN, 1978, p. 219)

Pensar sob essa perspectiva lança luz sobre uma contradição fundamental enfrentada pelos psiquiatras - uma aparente perda e posterior reafirmação de autoridade dentro de seu exercício profissional. O psiquiatra, em seu ofício, cede uma certa quantidade de autoridade inerente à abordagem estritamente científica da medicina (Foucault, 1965).

No entanto, muitas vezes, essa perda de autoridade é compensada, paradoxalmente, através da adoção de um papel de legislador e moralizador na sociedade (Rose, 1985). Essa responsabilidade adicional pode não ser aceita por todos e pode levar alguns psiquiatras a um apego redobrado ao rigor científico como meio de reaver a autoridade percebida como perdida (Foucault, 1965).

Assim, em um esforço para recuperar o que sentem ler perdido ao escolher a especialidade, os psiquiatras podem acabar adotando uma postura autoritária, reafirmando suas percepções de autoridade e legitimidade (Riecher-Rossler, 2017).

A escolha de Méia para fazer a transição de sua carreira médica no CAPS, para o campo da pesquisa ilustrou um desafio semelhante ao enfrentado pelos psiquiatras. A partir desses desafios, pode-se tecer paralelos com a escolha de Méia para ilustrar melhor a situação.

Méia, uma médica altamente considerada na equipe do CAPS decidiu mudar sua direção de carreira para a pesquisa. Assim como os psiquiatras, ela enfrentou uma perda aparente de autoridade ao deixar a prática clínica direta, onde seu conhecimento médico e habilidades técnicas concediam-lhe um poder específico (Lane, 1998).

No entanto, ao assumir um papel de pesquisadora, Méia reformulou e

consolidou seu poder de maneira diferente. Ela se tornou uma formuladora de regras no universo da ciência e pesquisa, um papel que pode ser percebido como normatizador e moralizante, semelhante ao dos psiquiatras (Knorr-Cetina, 1999).

3. Metodologia / materiais e métodos

Um levantamento bibliográfico é uma pesquisa abrangente que envolve a busca por uma ampla variedade de literatura nacional e internacional sobre um tema específico. Isso é feito com base em critérios como palavras-chave, idioma do texto e tipo de publicação. Nesse contexto, foram conduzidas buscas sistemáticas em bases de dados bibliográficos nacionais e internacionais focalizando em duas áreas previamente definidas: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Doenças Psicossomáticas.

Inicialmente, foram procurados artigos relevantes para esse levantamento em plataformas como PubMed, SciELO, Google Acadêmico e nos sites do Ministério da Saúde. Foram consideradas expressões-chave como “TDAH”, “doenças psicossomáticas”, “saúde mental” e outras relacionadas. Os artigos selecionados, a maioria deles publicados entre 2001 e 2020, contêm uma ou mais das expressões-chave que orientaram essa pesquisa. Esses artigos foram então categorizados de acordo com sua relevância para a área de saúde mental, bem como para a compreensão do TDAH e das doenças psicossomáticas.

A maioria dos artigos selecionados estava disponível em língua portuguesa, enquanto uma pequena porção estava em inglês. Além disso, dados do Conselho Federal de Medicina (CFM) também foram incluídos na análise. Os registros de todos os artigos foram analisados e classificados com base em critérios como as espécies afetadas, dados quantitativos, período de publicação dos estudos e sua relevância para a área de saúde mental.

É importante destacar que, dos artigos selecionados, não serão abordados de forma completa neste levantamento bibliográfico. Isso se deve à necessidade de focar nos estudos mais relevantes e significativos para a compreensão abrangente do TDAH e das doenças psicossomáticas.

4. Resultados / Discussão

4.1 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): um levantamento bibliográfico

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição de saúde mental que afeta tanto crianças como adultos, caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Este levantamento bibliográfico tem o objetivo de fornecer uma visão abrangente do TDAH, explorando o estado atual do conhecimento e as últimas descobertas científicas.

4.1.1 Prevalência e diagnóstico do TDAH

Estudos epidemiológicos indicam uma prevalência global de TDAH de cerca de 5% a 7% nas crianças e aproximadamente 2% a 5% nos adultos (Polanczyk *et al.*, 2010). Os critérios diagnósticos incluem a presença de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade por pelo menos seis meses, com início antes dos 12 anos de idade (APA, 2013).

O diagnóstico do TDAH tem sido alvo de controvérsias, envolvendo tanto a subdiagnóstico quanto o possível superdiagnóstico da condição. Os critérios de diagnóstico estabelecidos pelo DSM-5 são frequentemente utilizados, porém, há uma crescente demanda por uma abordagem mais individualizada e multidimensional, que leve em consideração as nuances de cada paciente (Capone *et al.*, 2020).

4.1.2 Etiologia e fatores de risco

A etiologia do TDAH é complexa e envolve múltiplos fatores genéticos e ambientais. Estudos de genética indicam uma contribuição hereditária significativa, com uma estimativa de herdabilidade de cerca de 70% a 80% (Faraone *et al.*, 2005). Além disso, fatores ambientais como eventos pré, peri e pós-natais que afetam o desenvolvimento cerebral também têm sido implicados na patogênese do TDAH (Thapar *et al.*, 2013).

Há evidências crescentes de que alterações em várias áreas do cérebro, incluindo o córtex pré-frontal, o cerebelo e o sistema de recompensa mesolímbico, estão associadas aos sintomas observados no TDAH (Rubia *et al.*, 2014). No entanto, ainda são necessários estudos adicionais para compreender melhor as vias neurobiológicas subjacentes à condição.

4.1.3 Tratamento e intervenções

Os tratamentos para o TDAH incluem uma combinação de medicamentos, intervenções psicossociais e abordagens comportamentais. Os medicamentos

estimulantes, como metilfenidato e anfetaminas, são considerados a primeira linha de tratamento farmacológico para crianças e adolescentes com TDAH (Arnold *et al.*, 2020). Além disso, os inibidores seletivos de recaptação de norepinefrina, como atomoxetina, são uma opção não estimulante frequentemente utilizada (Wigal *et al.*, 2013).

As intervenções psicossociais incluem terapia comportamental, treinamento para pais, terapia cognitivo-comportamental e intervenções em ambiente escolar (Daley & Van der Oord, 2014). Estas abordagens são geralmente mais eficazes quando combinadas com farmacoterapia, especialmente para melhorar o funcionamento global e a qualidade de vida dos afetados pelo TDAH (Fabiano *et al.*, 2018).

Este levantamento bibliográfico demonstrou que o TDAH é uma condição complexa e multifacetada, com uma prevalência significativa na população. A compreensão contemporânea da etiologia e patogênese do TDAH apresenta avanços, incluindo a identificação de fatores genéticos e ambientais, bem como alterações no funcionamento cerebral. No entanto, são necessárias mais pesquisas com intuito de refinar as abordagens de diagnóstico e tratamento.

Os tratamentos disponíveis atualmente incluem medicamentos e intervenções psicoterapêuticas, com uma combinação de abordagens sendo geralmente a mais eficaz. Continuar a aprimorar a compreensão do TDAH e suas implicações na vida das pessoas afetadas por essa condição é fundamental para melhorar seu bem-estar e autonomia.

4.2 Doenças psicossomáticas: uma revisão bibliográfica

As doenças psicossomáticas são uma classe de desordens em que os aspectos psicológicos exercem um papel significativo no desencadeamento, expressão e/ou progressão de doenças orgânicas. Esse levantamento bibliográfico visa oferecer uma visão geral das doenças psicossomáticas, abordando o estado atual do conhecimento e as descobertas científicas recentes.

4.3 Conceito e desordens psicossomáticas

as doenças psicossomáticas se caracterizam pela inter-relação entre mente e corpo. Essas doenças geralmente envolvem a manifestação de sintomas físicos decorrentes de fatores emocionais ou psicológicos (Hart, 2019). Algumas das condições médicas conhecidas como desordens psicossomáticas incluem asma, úlcera, hipertensão, disfunção sexual e doenças dermatológicas, entre outras (Fava *et al.*, 2017).

4.4 Fatores de risco e etiologia

O estresse crônico, a ansiedade e a depressão são fatores de risco significativos associados às doenças psicossomáticas (Nakao, 2019). Além disso, a predisposição genética, as experiências traumáticas, a presença de distúrbios do humor, a falta de suporte social, o isolamento e a incapacidade de lidar adequadamente com o estresse também contribuem para o desenvolvimento dessas doenças (Denollet *et al.*, 2018).

Embora a etiologia exata das desordens psicossomáticas ainda não seja completamente compreendida, acredita-se que a interação complexa entre a mente e o corpo seja mediada através de vias neurológicas, endócrinas e imunológicas (Perry *et al.*, 2010).

4.5 Diagnóstico e tratamento

O diagnóstico das doenças psicossomáticas pode ser desafiador, dada a sua natureza multifacetada e o fato de que os sintomas físicos podem ser causados por várias condições médicas. Contudo, uma avaliação psicossocial cuidadosa, junto ao levantamento do histórico médico do paciente, pode auxiliar no diagnóstico (Kapfhammer, 2014).

O tratamento das desordens psicossomáticas é usualmente multidisciplinar, envolvendo tanto cuidados médicos quanto psicoterápicos (Deter *et al.*, 2018). As terapias cognitivo-comportamentais têm sido particularmente eficazes no manejo dos aspectos psicológicos destes transtornos (Henningsen, 2018). Além disso, os medicamentos podem ser usados para tratar sintomas físicos específicos e comorbidades psiquiátricas, como ansiedade e depressão.

Portanto, as doenças psicossomáticas representam uma área significativa da saúde mental que requer uma abordagem multidisciplinar para diagnóstico e tratamento. É necessário um maior entendimento da complexa interação entre mente e corpo para melhorar a prevenção, o diagnóstico e o tratamento destas doenças. A pesquisa continua a expandir nosso conhecimento nesta área, com esperança de melhorar a qualidade de vida para aqueles que sofrem com as doenças psicossomáticas.

5. Considerações finais

A história de Méia Almeida “Sapequinha” ilustra de maneira lúdica a jornada e o desejo de compreender melhor a saúde mental e a interação complexa entre mente e corpo. Uma personagem carismática e curiosa, ela sempre se interessou pelas dinâmicas emocionais e psicológicas que influenciam o bem-estar das pessoas. Essa paixão a levou à área da psiquiatria, onde ela poderia estudar,

diagnosticar e tratar transtornos como o TDAH e doenças psicossomáticas.

Ao se focar em psiquiatria, Méia tem desempenhado um papel importante na abordagem multidisciplinar do tratamento de pacientes que sofrem de TDAH e/ou doenças psicossomáticas. Em suas abordagens de tratamento, ela utiliza terapias cognitivo-comportamentais e tratamentos farmacológicos. Em particular, ela também explora tratamentos por injeção como um meio adicional para aliviar os sintomas físicos e psicológicos de seus pacientes.

A melhoria na qualidade de vida dos pacientes, resultado direto de seu trabalho incansável, demonstra a dedicação e empatia que profissionais como Méia Almeida “Sapequinha” investem na compreensão e abordagem das nuances e desafios associados ao tratamento destas condições complexas. Sua pesquisa e trabalho contínuos em tratamentos por injeção indicam o potencial para avanços futuros na maneira como a saúde mental é tratada e compreendida.

Referências

ARNOLD, L. E. *et al.* **Effect of Treatment Modality on Long-Term Outcomes in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review.** PloS one, 15(2), e0227388, 2020. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0116407>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

BOMBANA, J. A. **Sintomas somáticos inexplicados clinicamente: um campo impreciso entre a psiquiatria e a clínica médica.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, v. 55, p. 308-312, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/wVTTwy65TbCvbMDcQDMfVfB/>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

CAPONE, N. M.; BREEN, M. J.; MASE, J. **Differentiating attention deficit hyperactivity disorder subtypes: A literature review with future implications for practice.** Journal of Child & Adolescent Mental Health, 32(1), p. 21-32, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11404810/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

CORRIGAN, P. W. **How stigma interferes with mental health care.** American Psychologist, v. 59, n. 7, p. 614-625, 2004. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-19091-003>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

CORTESE, S. *et al.* **Comparativa eficiência e aceitabilidade de medicamentos para o TDAH em crianças, adolescentes e adultos: uma metanálise em rede.** The Lancet Psychiatry, v. 06, n. 09, 727-738, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014976342100049X>>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

DALEY, D.; VAN DER OORD, S. **Moderators and mediators of treatments for youth with ADHD. ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders,** 6(1), p. 21-31, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt=-BR&lr=&id=LvGkCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=P123A&dq=>

DALEY, D. B.; VAN DER OORD, S. Moderators and mediators of treatments for youth with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(2), p. 231-248, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23810481/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

DENOLLET, J. *et al.* Anger, **suppressed anger, and risk of adverse events in patients with coronary artery disease**. *The American Journal of Cardiology*, 105(11), p. 1555-1560, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11404810/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

DETER, H. C.; KRUSE, J.; ZIPFEL, S. **Psychosomatic medicine and psychotherapy**. In *University Textbook*. Springer, Berlin, Heidelberg. p. 234-248, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0002914910001013>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

FABIANO, G. A.; SCHATZ, N. K.; PELHAM, W. E. **Summer treatment programs for youth with ADHD**. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 27(2), p. 227-246, 2018. Disponível em: [https://www.chil-dpsych.theclinics.com/article/S1056-4993\(14\)00044-3/fulltext](https://www.chil-dpsych.theclinics.com/article/S1056-4993(14)00044-3/fulltext). Acesso em: 10 de agosto de 2023.

FARAONE, S. V. *et al.* **Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder**. *Biological psychiatry*, 57(11), p. 1313-1323, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15950004/>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

FAVA, G. A.; SONINO, N.; WISE, T. N. **Psychosomatic medicine**. In *International Encyclopedia of Public Health*. Elsevier Publication. p. 315-318, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20642714/>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica – 06ª edição**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

FOUCAULT, M. **Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason**. New York: Vintage Books, 1965.

HAPPELL, B.; PLATANIA-PHUNG, C.; SCOTT, D. **Mental Health Clinicians' Experiences of Implementing Evidence-Based Treatment**. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, v. 20, n. 10, p. 879-885, 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1447-0349.2010.00732.x#pane-pcw-references>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

HART, Chloe Grace *et al.* **Gender and health: Beyond binary categorical measurement**. *Journal of health and social behavior*, v. 60, n. 01, p. 101-118, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022146519825749>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

HENNINGSEN, P. **Management of somatic symptom disorder**. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 20(1), p. 23-31, 2018. Disponível em: <https://www>.

tandfonline.com/doi/full/10.31887/DCNS.2018.20.1/phenningsen. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

KAPFHAMMER, H. P. **Psychosomatic medicine**. *Nervenarzt*, 85(8), p. 989-1002, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010440X13003866>>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

KNAACK, S.; MANTLER, E.; SZETO, A. **Mental illness-related stigma in healthcare**: Barriers to access and care and evidence-based solutions. *Healthcare Management Forum*, v. 30, n. 02, p. 111-116, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0840470416679413>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic Cultures**: How the Sciences Make Knowledge. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WFEeib0Q9L0C&oi=fnd&pg=PR15&dq=KNORR-CETINA,+K.+Epistemic+Cultures:+&ots=N0R9uRWII9&sig=B0aP96UvNHIYeQLttTVG0lrEAw#v=onepage&q=KNORR-CETINA%2C%20K.%20Epistemic%20Cultures%3A&f=false.>> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

LANE, J. **Social Role of the Physician**. In: SILVERMAN, M. (Ed.). *Changing Boundaries of the Political*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

NAKAO, M. **Work-related stress and psychosomatic medicine**. *Biopsychosocial Medicine*, 4(1), p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/1751-0759-4-4>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

PESCOSOLIDO, Bernice A. **The public stigma of mental illness**: what do we think; what do we know; what can we prove?. *Journal of Health and Social behavior*, v. 54, n. 01, p. 1-21, 2013. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022146512471197>>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

POLANCZYK, G. *et al.* **The worldwide prevalence of ADHD**: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), p. 942-948, 2007. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ajp.2007.164.6.942>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

RIECHER-RÖSSLER, Anita. **Sex and gender differences in mental disorders**. *The Lancet Psychiatry*, v. 04, n. 01, p. 8-9, 2017. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(16\)30348-0/full-text](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(16)30348-0/full-text). Acesso em: 10 de agosto de 2023.

ROSE, N. **The Psychological Complex**: Psychology, Politics, and Society in England, 1869–1939. London: Routledge, 1985.

RUBIA, K. *et al.* **Effects of stimulants on brain function in attention-deficit/hyperactivity disorder**: a systematic review and meta-analysis. *Biological psychiatry*, 76(8), p. 616-628, 2014. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0006322313009529>>. Aceso em: 10 de agosto de 2023.

SHORTER, E. **A history of psychiatry**: From the era of the asylum to the age of Prozac. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2007.

THAPAR, A.; COOPER, M.; RUTTER, M. **Neurodevelopmental disorders**. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), p. 339-346, 2017. Disponível em: < [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(16\)30376-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(16)30376-5/fulltext)>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

WIGAL, Sharon B. *et al.* **NWP06, an extended-release oral suspension of methylphenidate, improved attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms compared with placebo in a laboratory classroom study**. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, v. 23, n. 01, p. 3-10, 2013. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/full/10.1089/cap.2012.0073>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

ZAIDAN, T. E. **História da Loucura**: a trajetória do louco e o rompimento com a epistemologia. *Educere et Educare*. No 6, p 259-264, 2008.

DISCUTINDO OS IMPACTOS DE WILLIAM LABOV E SEUS COLABORADORES NA PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA

Gizele Cristiane de Souza¹

1. Introdução

A sociolinguística é uma área da linguística que estuda a relação entre a linguagem e a sociedade, buscando entender como fatores sociais, culturais e históricos influenciam a forma como as pessoas usam e percebem a linguagem. Nesse contexto, um dos nomes mais influentes na história da sociolinguística é o de William Labov, um dos principais fundadores dessa disciplina e um dos pesquisadores mais produtivos e inovadores na área (OSÓRIO; MARTINS, 2019).

Labov iniciou sua carreira acadêmica na década de 1960, quando começou a investigar a variação linguística na cidade de Nova Iorque. Seu trabalho revolucionário levou-o a desenvolver métodos inovadores para analisar dados sociolinguísticos, incluindo entrevistas estruturadas e experimentos de leitura, e a realizar pesquisas em comunidades urbanas de diferentes regiões dos Estados Unidos (MARRA; MILANI, 2011).

Os estudos de Labov e seus colaboradores tiveram um grande impacto no campo da sociolinguística, contribuindo para uma compreensão mais profunda das relações entre a linguagem e a sociedade. Seus trabalhos abordam temas como mudança linguística, variação regional e social, estilos de fala, prestígio linguístico, entre outros, e foram responsáveis por consolidar a sociolinguística como uma disciplina respeitada e influente (LABOV, 2006; LAWRENCE, 2012; TAGLIAMONTE, 2015).

Uma das principais contribuições de Labov para a sociolinguística foi sua teoria da variação linguística, que propõe que a variação é um fenômeno sistemático e regular, e que pode ser explicada por fatores sociais, culturais e históricos. Essa teoria foi fundamental para a compreensão de como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais e como as mudanças linguísticas ocorrem ao

¹ Mestra em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI), Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Estado do Piauí. E-mail: gizelecs12012@gmail.com.

longo do tempo. Outra importante contribuição de Labov foi o desenvolvimento da sociolinguística quantitativa (SILVA, 2014), que utiliza métodos estatísticos e experimentais para analisar dados linguísticos. Essa abordagem permitiu a coleta e análise de grandes quantidades de dados, permitindo uma compreensão mais ampla e precisa da variação linguística (LABOV, 1966; 1972).

Com base no que se apresenta, este artigo tem como objetivo discutir os impactos dos estudos realizados por William Labov e seus colaboradores na pesquisa sociolinguística. Para tanto, serão apresentados alguns dos principais trabalhos de Labov e seus colaboradores, assim como as principais teorias e conceitos desenvolvidos por eles. Além disso, serão discutidas algumas das críticas e limitações da abordagem sociolinguística de Labov, bem como os desafios atuais enfrentados pelos pesquisadores nessa área.

2. Revisão de literatura

Sucedeu um período longo para que a palavra Letramento constasse em nosso vocabulário. Careceu assimilação de algum fato novo para que então ela surgisse, fato este inicialmente vinculado à palavra *Alfabetização*. Sobre este termo, necessário é diferenciá-lo, a priori, do significado de “alfabetização” que é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, e que durante grande tempo “figurava” ter sentido completo no que tange a leitura e escrita, uma vez que alfabetizado é o indivíduo capaz de ler e escrever (SOARES, 2020). Para serem reputados como alfabetizados é necessário que os estudantes dominem o alfabeto e método da escrita/leitura, sendo processos que destinam-se ao alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (BRASIL, 2018). Chamamos de *alfabetização* o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana (SOARES; BATISTA, 2005).

Assimilando o significado e transferido ao ato de alfabetizar ou de ser alfabetizado, pode-se falar sobre o Letramento. É uma palavra que recentemente foi introduzida ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: surgindo na segunda metade dos anos 80 e expresso no discurso de especialistas nessas áreas. (SOARES, 2020). Percebeu-se que a palavra *Alfabetização* não alcançava o que efetivamente necessitava ocorrer para mais do que ler e escrever. Segundo Soares (2020), quando uma nova palavra “nasce” na língua, é que um novo fenômeno desponta e tem que ser nomeado. O termo é uma tradução do inglês “*Literacy*” (SOARES, 2020). Mas o que a palavra *alfabetização* corresponde com letramento? Por que se faz necessário compreender o conceito de *Alfabetização* para atingir realmente o Letramento.

No decorrer do tempo, pesquisadores no tema têm assimilado que a *Alfabetização* isolada não produz desfecho social esperado na vida de um

indivíduo. Passa da banal aquisição da “tecnologia” do ler e escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, de que adveio o termo **letramento** ao lado do termo **alfabetização** (SOARES, 2020). Apesar de o letramento não necessitar da alfabetização para acontecer, é estimado que sujeitos alfabetizados sustentem uma maior chance de amplificar suas práticas sociais, uma vez que todos são inclusos numa sociedade que faz uso das letras nos métodos de comunicação. Por essa razão é que se tem sustentado que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada qual com suas particularidades, mas complementivos, indivisos e ambos imprescindíveis no que tange a psicopedagogia educacional (VAL, 2006).

Manejando com menos regularidade os substantivos Letramento e Alfabetização que indicam ações, e passa-se a usar os adjetivos letrados e alfabetizados com maior frequência, pois estes dão particularidades aos sujeitos inclusos no processo. Precisa assegurar que um sujeito alfabetizado, aquele que alcançou a tecnologia de codificar e decodificar a língua, não absolutamente é letrado, visto que para reputar uma pessoa como letrada, essa necessita usar a tecnologia obtida em suas práticas sociais. Em compensação é fundamental que se tenha conhecimento de que um indivíduo que ainda não foi alfabetizado pode, sim, ser considerado letrado, uma vez que está inserido numa sociedade que faz uso da escrita em sua rotina. De acordo com Batista (2004), pessoas que se encontram em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas, ainda que sejam não-alfabetizadas.

A Alfabetização (o codificar e decodificar uma língua) necessita fazer sentido. Em contraparte, encontra-se na decisão destes autores, que atualmente ainda insistem que o foco é a escrita e não necessariamente a prática da mesma e igualmente da leitura na vida social, Freire (1989), que já entendia na importância do Letramento sujeito à Alfabetização ainda que não fizesse uso eficaz desta palavra. Em suma, só é capaz de refletir sobre sua própria alfabetização quem é capaz de definir relação de sentido com a aprendizagem e usá-la em seu dia a dia, expandindo suas práticas e suas reconexões com o mundo.

Desse modo, configura válido o processo do trabalho de alfabetização, em que a palavra seja assimilada pelo homem em seu justo significado: como força de transformação do mundo. Assim sendo, a alfabetização tem sentido (FREIRE, 1989, p.142).

Apesar de saber que o Letramento e a execução de Alfabetização não são uma mesma prática, alguns autores ainda adstritos ao conceito de alfabetização tendo a escrita como essencial parte do processo, encerram somente fazendo uma transferência de nome, mas não realmente uma ampliação no ponto de vista sobre este apontamento como pode-se deduzir nas elocuções de Tfouni, Assolini e Pereira (2019) e de outros autores que atualmente apoiam a denominação

“letramento”, porém persistem se pondo como partidários do grande limite e implicitamente tutelam que “letrado” é apenas o indivíduo alfabetizado.

Um indivíduo que pode distinguir uma notícia de jornal de uma piada comprovam graus de letramento, mesmo que esse indivíduo não possa ler nenhum desses dois gêneros textuais caso isso lhe fosse requerido (FRANCISCO, 2018). A conceituação de letramento a cada dia se configura mais abrangente, uma vez que é fundamental perceber que as práticas comunicativas conseguem ser realizadas de diversas maneiras, como é o cenário da oralidade. O letramento abarca a habilidade do indivíduo de se pôr como autor (sujeito) do próprio discurso, no que diz respeito não só em relação com o texto escrito, mas igualmente à associação com o texto oral (BATISTA, 2004). Numerosas práticas sociais cotidianas hoje, não obstante, a maioria são realizadas por meio de tecnologias digitais, apontando outro molde sobre letramento: atualmente, inúmeros jovens que expressam dispor de elevado grau de Letramento Digital sem ter realizado qualquer curso de informática, indica que o conceito de letramento se associa às práticas cotidianas (FRANCISCO, 2018).

Chegar a graus elevados de letramento está vinculado a diferentes fatores, alguns deles pode ser a necessidade profissional, influências ambientais e da família, grau de escolaridade, participação em comunidades religiosas, sindicatos, comitês políticos, entre outras agremiações. Não se tem um patamar para o letramento, sendo ilimitado. Isto se dá pelo fato da característica inerente do ser humano em inventar novas maneiras de escrever, gêneros diversos de texto, suporte em diversos níveis de leitura conforme suas infinitas primordialidades que enfrentam, levando o horizonte de letramento para uma contínua expansão que se confirma em estudos psicopedagógicos (RIBEIRO, 2017).

Compreender que os indivíduos que escrevem algo, seja um bilhete na porta da geladeira para um filho, uma mensagem no WhatsApp, ou teses e artigos para qualificações de Mestrado e Doutorado que correspondam às suas experiências, necessidades, profissões e vida social nos outorga tratar a palavra Letramento com mais empatia e respeito, atentando pela perspectiva de que todos os “níveis” de letramento são significativos e estes mesmos níveis são infinitos, já que, habitualmente surgem circunstâncias novas as quais levam à experiências novas, convertendo o letramento em algo novo é viável a todos, mesmo que em “categorias” diferentes.

3. Procedimentos metodológicos

Para este estudo, foram utilizadas as bases de dados da Scopus e Web of Science (WoS) para selecionar os 15 artigos mais citados sobre as influências de William Labov e colaboradores para os estudos sociolinguísticos, publicados entre 2012 e 2023. Foi realizada uma análise crítica desses artigos para identificar as principais contribuições e abordagens de William Labov na sociolinguística.

A primeira etapa foi definir o mecanismo de busca nas bases de dados da Scopus e da Web of Science (WoS). Os termos escolhidos para compor as buscas foram William Labov, sociolinguistic, social context and language, sociolinguistic variation, variationist sociolinguistics, sociolinguistic methodology, social context and language, language variation and change e speech communities. As buscas e os resultados obtidos na Scopus e Web of Science (WoS) são descritos na Tabela 1.

Tabela 1. Estratégias de busca por artigos sobre as influências de William Labov e colaboradores para os estudos sociolinguísticos, 2012-2023.

Base de dados	Mecanismo de busca	Resultados (nº publicações)
Scopus	((TITLE-ABS-KEY("William Labov") OR TITLE-ABS-KEY("Labov")) AND (TITLE-ABS-KEY(sociolinguistic*) OR TITLE-ABS-KEY("sociolinguistic variation*") OR TITLE-ABS-KEY("variationist sociolinguistics") OR TITLE-ABS-KEY("sociolinguistic methodology") OR TITLE-ABS-KEY("social context and language") OR TITLE-ABS-KEY("language variation and change") OR TITLE-ABS-KEY("speech communities"))) AND PUBYEAR > 2011 AND PUBYEAR < 2024)	147
WoS	TS=(William Labov) AND TS=(sociolinguistic OR social context and language OR sociolinguistic variation OR variationist sociolinguistics OR sociolinguistic methodology OR social context and language OR language variation and change OR speech communities)	9
	Total =	156 publicações

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a exportação dos arquivos no formato BibTex, estes arquivos foram compilados em um único arquivo para que fossem identificados aqueles que estavam presentes em ambas as bases de dados. Isso foi possível por meio da utilização do pacote bibliometix, desenvolvido por Aria & Cuccurullo (2017), na linguagem de programação de código aberto R Studio.

Nesse sentido, essa rotina no R também permitiu que fossem excluídas 9 publicações duplicadas, resultando em um saldo de 147 publicações. Dentre essas publicações foram selecionados os artigos com maiores números de citações,

ou seja, aquelas de maior impacto na literatura. Sendo assim, as 15 publicações mais relevantes que tratam das influências de William Labov para os estudos sociolinguísticos são so que aparecem na Tabela 2.

Tabela 2. Artigos mais relevantes sobre as influências de William Labov e colaboradores para os estudos sociolinguísticos, 2012-2023.

Artigo	DOI	Citações		Posição
		Total	Média anual	
Kress G, 2013, <i>Book Chapter</i>	10.4324/9780203809068-10	97	8,82	1°
Lawrence C, 2012, <i>World Englishes</i>	10.1111/j.1467-971X.2011.01741.x	60	5,00	2°
Levon E, 2014, <i>J Engl Linguist</i>	10.1177/0075424214531487	53	5,30	3°
Levon E, 2015, <i>Lang Var Change</i>	10.1017/S0954394515000149	36	4,00	4°
Reddy S, 2015, <i>Linguist Vanguard</i>	10.1515/lingvan-2015-0002	33	3,67	5°
Stanford J, 2013, <i>Lang Var Change</i>	10.1017/S0954394513000069	31	2,82	6°
Stanford J, 2016, <i>J Sociolinguist</i>	10.1111/josl.12190	30	3,75	7°
Cornips L, 2015, <i>Book Chapter</i>	10.1017/CBO9781139061896.004	29	3,22	8°
Mather P, 2012, <i>J Engl Linguist</i>	10.1177/0075424211431265	25	2,08	9°
Labov W, 2012, <i>Book</i>	SEM DOI	23	1,92	10°
Lewis M, 2018, <i>Lang Soc</i>	10.1017/S0047404518000258	22	3,67	11°
Tagliamonte S, 2015, <i>Book</i>	10.1002/9781118455494	22	2,44	12°
Polat N, 2013, <i>Mod Lang J</i>	10.1111/j.1540-4781.2013.12033.x	20	1,82	13°
Kasstan J, 2017, <i>Lang Linguist Compass</i>	10.1111/lnc3.12249	18	2,57	14°
Meyerhoff M, 2013, <i>Lang Soc</i>	10.1017/S0047404513000456	17	1,55	15°

Fonte: Bases de dados da Scopus e WoS.

4. Resultados e Discussões

Segundo Labov (2012, p. 136), as mudanças sonoras no contexto das cidades do norte dos Estados Unidos (Northern Cities Shift - NCS) podem ser mais resultado de coincidências temporais do que de reações específicas à mudança demográfica, uma vez que os períodos de tempo em que essas mudanças ocorrem podem variar, enquanto o desenvolvimento do NCS foi uniforme na região do Inland North.

Farrington et al (2021) sugerem que, embora uma parcela significativa da

pesquisa na região das cidades do norte tenha se concentrado nos padrões de fala de indivíduos brancos, é importante mudar o foco da Grande Migração para examinar as mudanças demográficas e padrões de linguagem das comunidades afro-americanas também. Os processos contínuos de migração sem dúvida influenciaram os desenvolvimentos linguísticos e é crucial reconhecer e investigar essas consequências.

Kress (2013) sugere uma proposta que envolve diversas articulações em todos os sinais e em todos os níveis dos sistemas semióticos, indo além da dupla articulação presente na linguagem (conteúdo e expressão). Seguindo sua linha de pensamento, a camada de conteúdo pode ser estratificada em fala e design, enquanto a camada de expressão pode ser estratificada em produção e distribuição.

Lawrence (2012), por sua vez, concentrou seu estudo principalmente na paisagem linguística do inglês na Coreia, em diferentes regiões de Seul e na Coreia em geral, utilizando teorias sociolinguísticas de estratificação social, modelos de gravidade e modelos de cascata. Placas públicas em diferentes regiões de Seul, Gangnam, Sadang, Ttukseom, Itaewon, Insadong, Mercado de Namdemun, Mercado de Dongdaemun, Bundang, Suwon, Shinduri, Busan, Everland, transporte público e pontes foram fotografados e analisados em termos de percentagem de inglês, coreano, Konglish e chinês. O inglês é encontrado nos domínios físicos de ruas principais, parques de diversões e distritos estrangeiros, nos domínios de produtos de cerveja, vinho e roupas, e nos domínios sociolinguísticos de modernidade, luxo e juventude.

De acordo com Lawrence (2012), a frequência de inglês é mais alta em Busan (60%), seguida por Gangnam em Seul e Bundang (50%), Shinduri (20%) e Suwon (15%) (p. 88). No presente estudo, são investigadas duas áreas em Seul, com foco principal em tipos de negócios predominantes, como alimentação e beleza. Lawrence (2012) observa que o inglês é mais utilizado em sinais públicos relacionados à modernidade e juventude, e em regiões afiliadas com um estilo de vida luxuoso e moderno (p. 89). Em resumo, os principais achados de pesquisas anteriores em paisagens linguísticas indicam que o inglês e outros idiomas são distribuídos de maneira desigual pelas paisagens linguísticas de acordo com a geografia e de acordo com os domínios, com pesquisas anteriores revelando que o inglês parece ser mais dominante nos domínios do turismo, tecnologia, moda e sinais *bottom-up* (p. 75). Mesmo quando políticas oficiais de língua específicas estão disponíveis, nem sempre são executadas de acordo com o que é visto na paisagem linguística.

Lawrence (2012), ressalta que uma das razões para esse sucesso do ensino de inglês na Coreia do Sul é atribuída aos *hagwons*, escolas particulares muito caras que se concentram fortemente no ensino de inglês, como mencionado

por Lawrence (2012). A língua inglesa tem uma importância nesse país, uma vez que foram levantadas propostas para introduzir o inglês como língua oficial (LAWRENCE, 2012).

Cornips et al (2015) reforçam que nos últimos anos, as práticas de fala jovem em áreas urbanas têm sido rotuladas com diferentes termos, alguns dos quais se tornaram populares tanto entre os falantes quanto entre os não-falantes. Os linguistas têm contribuído frequentemente para esse processo de rotulagem por meio de suas descrições acadêmicas e comunicação pública sobre seu trabalho, como por exemplo, Labov (1969; 1972) ao utilizar os termos vernáculo do inglês negro ou *ebonics*.

Entretanto, os autores argumentam que, independentemente dos termos utilizados, a rotulagem do uso da linguagem tem implicações epistemológicas e ideológicas que precisam ser abordadas na pesquisa sociolinguística. Para ilustrar isso, apresentam dois estudos de caso: o primeiro mostra como os rótulos dos linguistas podem ganhar vida própria e ser ideologizados no discurso público; o segundo demonstra como a tentativa de rotulagem técnica pode ser resistida e desneutralizada pelos próprios rotulados. Os autores sugerem que é importante distinguir entre rótulos como fatos etnográficos e rótulos como atos profissionais, a fim de lidar com as complexidades da rotulagem de vernáculos juvenis.

Embora os linguistas e antropólogos linguísticos reconheçam que o conceito de linguagem como objeto identificável é problemático, os nomes e rótulos das linguagens ainda são importantes para os falantes em suas interações sociais, culturais e políticas. Assim, muitos linguistas concordam que as línguas são abstrações de fenômenos verbais recorrentes na interação social, mesmo que sejam úteis como uma noção abreviada (CORNIPS et al, 2015).

Cornips et al (2015) mostram que o termo *vernáculo urbano contemporâneo* inevitavelmente evoca a ideia de um código ou linguagem, ou pelo menos corre o risco de ser entendido como tal. O termo possui uma história denotacional, ou seja, seu novo significado pode não conseguir apagar facilmente o antigo. Por outro lado, quanto mais o termo ajuda a dignificar as práticas que nomeia, maior o perigo de que os proprietários ou participantes dessas práticas fiquem presos ao que foi dignificado. Isso pode levar a uma associação exclusiva ou primordial dos falantes com essa parte de suas vidas sociolinguísticas, prejudicando a atenção às suas capacidades de mudar para estilos menos vernáculos e/ou menos híbridos (acadêmicos, relacionados ao trabalho ou à família). Essas desvantagens e riscos são preferíveis aos problemas mais graves que muitos outros rótulos linguísticos trazem consigo, mas mostram que, quando se trata do uso de rótulos linguísticos, nunca podemos ficar tranquilos e devemos desenvolver continuamente um senso de como a rotulagem das práticas linguísticas é política.

Esses resultados estão de acordo com abordagens anteriores, que argumentam que a sociolinguística tem como um dos focos principais a investigação da variação linguística, tendo uma extensa trajetória de descrever e elucidar a variação na forma da língua em diversos níveis de análise e em diferentes estratos sociais da sociedade (TAGLIAMONTE, 2015).

Uma descoberta fundamental da sociolinguística é que a variação linguística permite a expressão de significado social, fornecendo informações sobre a origem social e a identidade do usuário da língua. Essa variação sociolinguística adiciona uma camada adicional de significado ao significado referencial básico comunicado por qualquer enunciado ou texto. Compreender a expressão de significado social com base na variação linguística é uma parte crucial do conhecimento linguístico de qualquer usuário de língua, usada continuamente tanto na produção quanto no processamento da linguagem natural. No entanto, a relação entre variação e significado social ainda está sendo explorada de forma computacional, como em estudos realizados por Pavalanathan et al (2017).

O artigo de Levon e Fox (2014) analisa a influência da saliência social de uma variável linguística na percepção dos ouvintes em relação às distribuições sociolinguísticas quantitativas. Para isso, os autores se baseiam no trabalho de Labov et al (2006, 2011) sobre o monitor sociolinguístico, que propõe um mecanismo cognitivo responsável pela percepção sociolinguística.

Os experimentos realizados pelos autores com falantes de inglês britânico mostram que a saliência social de uma variável linguística é um fator importante na forma como ela é percebida pelos ouvintes. De acordo com os resultados, as variáveis linguísticas que possuem maior saliência social são avaliadas de forma mais intensa pelos ouvintes, enquanto as variáveis menos salientes são percebidas de forma menos clara. Essa descoberta é considerada pelos autores como crucial para entender como as informações sociolinguísticas são processadas cognitivamente pelos falantes (LEVON; FOX, 2014). Nesse sentido, o artigo de Levon e Fox (2014) destaca a importância da saliência social na percepção das variações linguísticas e aponta a necessidade de levar em consideração esse fator para uma compreensão mais completa do papel da linguagem na construção de significados sociais.

Em seguida, Levon e Buchstaller (2015) investigam como a estrutura da linguagem afeta as percepções sociais dos ouvintes. Eles usam o conceito de monitor sociolinguístico, que é uma teoria hipotética que explica como as pessoas percebem e processam a linguagem com base na frequência de uso (Labov et al., 2011). Os resultados mostram que as características estruturais mais complexas da linguagem são levadas em consideração pelo monitor sociolinguístico. Além disso, as reações dos ouvintes são influenciadas tanto pela região de origem quanto pelo estilo cognitivo individual. Em geral, esses achados corroboram a

ideia de que o processamento sociolinguístico é afetado por diversos fatores sociais e psicológicos e reforçam a necessidade de modelos de cognição sociolinguística considerarem também padrões de variação gramatical.

Reddy e Stanford (2015) afirmam que com o avanço da tecnologia de reconhecimento automático de fala (ASR), através de aplicativos como a Siri da Apple, a busca por voz do Google, sistemas de informação telefônica automatizados, dispositivos de ditado e legendas, o ASR tem se tornado cada vez mais presente em nosso dia a dia. Ao mesmo tempo, os sociolinguistas têm se dedicado a desenvolver novas técnicas para a extração de formantes de vogais e alinhamento. Como resultado desses avanços, os sociolinguistas têm investigado novos métodos de alinhamento e extração de formantes de vogais, usando diversas técnicas.

No estudo realizado por Stanford e Kenny (2013), é apresentada a primeira simulação baseada em agentes de mudanças na cadeia de vogais em grandes comunidades, o que fornece uma interpretação simplificada das ideias de transmissão, difusão e incremento de Labov (2007).

Segundo Labov, a transmissão de pai para filho reproduz fielmente padrões estruturais como o Northern Cities Shift (NCS), mas a difusão entre adultos não é tão efetiva. O NCS é transmitido com fidelidade para novas gerações de crianças da região Inland North dos Estados Unidos. Porém, os falantes de St. Louis, que dependem apenas do contato entre adultos, alcançam apenas uma versão incompleta e não sistemática. Labov (2007) atribuiu essa diferença à habilidade superior de aprendizado de línguas das crianças, em que a transmissão e a difusão são processos distintos.

Em contraste, a simulação multiagente sugere que esses efeitos de transmissão/difusão podem ser derivados através da simples densidade de interações e aprendizado de exemplos simples. Diferentemente de Labov (2007), esse modelo não requer uma separação entre transmissão e difusão. Embora suposições dicotômicas sobre o aprendizado de crianças versus adultos possam ser necessárias em outros contextos, os resultados do estudo sugerem que os efeitos do NCS em Labov (2007) podem ser explicados de forma simples em termos de densidade de interações entre os falantes. Além disso, os resultados fornecem uma perspectiva baseada em agentes que apoia e explica a ideia de comunidade linguística (REDDY; STANFORD, 2015).

Stanford (2016) reforça que durante as últimas cinco décadas, sociolinguistas que trabalham com variação linguística têm levado as ideias influentes e métodos pioneiros de Labov (1966) para muitos lugares ao redor do mundo. Entretanto, a maioria das pesquisas ainda se concentra no inglês e em outras línguas europeias, deixando de lado comunidades linguísticas que foram pouco

estudadas. Como em outros subcampos da linguística, o paradigma variacionista precisa estar constantemente explorando novos dados de uma ampla variedade de línguas. O autor, nesse aspecto, analisa como os princípios e métodos de Labov (1966) têm sido aplicados em comunidades linguísticas que não utilizam o inglês, testando o impacto e a relevância dessas ideias em novos ambientes sociolinguisticamente diversos, além de demandar mais pesquisas em novos locais de estudo.

Em alguns casos investigados pelo autor, os resultados foram consistentes com os princípios e métodos desenvolvidos em Labov (1966) e trabalhos subsequentes. Em outros casos, os resultados sugeriram que um princípio baseado no Ocidente pode ser um caso especial de um princípio mais geral. Outras situações exigiram uma reinterpretação no contexto sociocultural local. Em todos os casos, os métodos e ideias de Labov (1966) continuam a ser uma base sólida para construir e ganhar mais compreensão da variação linguística (STANFORD, 2016).

Em um estudo realizado em junho de 2009 com 169 participantes, Mather (2012) reproduz metodologicamente o estudo original de Labov sobre a estratificação social do som /r/ em três lojas de departamento em Nova York. Os resultados do estudo de 2009 são comparados com os da pesquisa original de Labov e com a réplica de Fowler. Embora os padrões de distribuição do som /r/ permaneçam os mesmos em termos de variáveis estilísticas, sociais e fonológicas (posição no final da palavra ou antes de obstruentes), houve aumentos significativos nos percentuais gerais em cerca de 10 a 20%.

Existem também diferenças importantes em termos de distribuição por idade: o estudo de 2009 sugere que os falantes jovens da classe média baixa usam a variante sem som /r/ consideravelmente menos do que os falantes mais velhos, o que difere do estudo original de Labov. Além disso, embora os informantes afro-americanos usem menos o som /r/ no final das palavras do que os brancos, especialmente antes de obstruentes, eles seguem o padrão geral de diferenciação estilística e social de acordo com a loja, sugerindo que os afro-americanos estão se movendo em direção a uma maior integração na comunidade de fala da cidade de Nova York (MATHER, 2012).

Lewis (2018) avalia as falhas e limites históricos da abordagem dominante de correção de erros na sociolinguística. A abordagem de correção de erros pressupõe que a mudança social pode ser alcançada quando o conhecimento é compartilhado por pesquisadores com o público ou figuras de autoridade institucional. Este artigo revisa reflexões sobre o trabalho dos sociolinguistas em direção à mudança social, especialmente aqueles de Labov, por meio de pesquisas em ideologias de linguagem e teoria crítica da raça. Do ponto de vista da ideologia da linguagem e da raça crítica, a correção de erros é limitada em seu envolvimento com representações marginalizadoras da linguagem porque não aborda conjuntamente

as condições materiais e as posições sociais apoiadas por essas representações. Exemplificando essas limitações, esforços de correção de erros sociolinguísticos que abordam a avaliação de práticas linguísticas racializadas como negras podem ter distraído infelizmente de agendas de mudança social que confrontam diretamente o racismo material e institucionalizado. Para abordar essas limitações, este artigo destaca a existência de uma pesquisa reflexiva crítica existente que interroga explicitamente suposições disciplinares (LEWIS, 2018).

No estudo de Polat e Schallert (2013), é abordada a delicada questão sobre por que jovens adolescentes curdos que vivem e estudam na Turquia, onde a educação é ministrada em turco, adquirem o sotaque regional turco falado na escola e na sociedade com diferentes graus de semelhança aos falantes nativos. Os autores escolheram o sotaque como objeto de estudo porque pesquisas sociolinguísticas anteriores e visões sociais sobre a aquisição de uma segunda língua (L2) sugeriram que o sotaque é o indicador mais forte da identificação sociocultural dos aprendizes. Além disso, os autores argumentam que o sotaque é uma fonte proeminente de perfilagem linguística e pode influenciar recompensas sociais extrínsecas, como acesso a empregos, entrada em um país, habitação ou filiação a um grupo, especialmente em comunidades envolvidas em conflitos violentos. Para ajudar a elucidar os diferentes graus de sucesso na aquisição de um sotaque turco semelhante ao dos falantes nativos exibido pelos jovens curdos em uma sociedade turco-falante, os autores usam os conceitos de identificação com falantes da primeira e segunda língua de uma pessoa e de padrões motivacionais auto-determinados (POLAT; SCHALLERT, 2013).

Segundo Kasstan (2017), embora a sociolinguística variacionista tenha progredido rapidamente desde Labov (1966), a teoria socialmente informada da mudança linguística ainda é influenciada apenas por poucas línguas, principalmente o inglês e outras línguas europeias dominantes. O autor argumenta que novos falantes em comunidades de línguas minoritárias ameaçadas podem desempenhar um papel importante na teoria variacionista, mas ainda há pouco trabalho nesse campo. O estudo propõe que novos falantes possam ser incluídos em modelos variacionistas de difusão e mudança, usando o fator sociolinguístico de redes sociais como exemplo. O autor termina propondo possíveis trajetórias de pesquisa com base nas lacunas atuais na literatura (KASSTAN, 2017).

Meyerhoff e Walker (2013), por outro lado, utiliza construções existenciais em um corpus de inglês espontâneo de Bequia para investigar um problema linguístico (a variação na forma verbal nas construções existenciais é melhor vista como gramatical ou lexical?) e um problema sociolinguístico (quais aspectos da variação mudam ao longo da vida). O autor compara a norma de viajantes urbanos com a norma da vila de origem. Ele observa diferenças na frequência

do TIPO de existencial preferido em diferentes vilas e pelos viajantes urbanos. Também observam-se diferenças em relação a se o verbo principal concorda em número com um sujeito plural pós-colocado. Com base nas discussões iniciais de William Labov sobre as restrições na variação impostas pelo monitor sociolinguístico, o estudo sugere que a variação em indivíduos apoia a noção de que variáveis fundamentalmente gramaticais são menos propensas a marcar fatores sociais do que variáveis lexicais (MEYERHOFF; WALKER, 2013).

5. Considerações finais

Este estudo apresenta uma série de resultados e discussões sobre estudos linguísticos realizados em diferentes regiões do mundo. Dentre uma série de questões, um grupo de estudos discute as mudanças sonoras na região norte dos Estados Unidos e sua relação com a mudança demográfica, enquanto o segundo destaca a importância de examinar as mudanças linguísticas das comunidades afro-americanas nessa mesma região. Já o terceiro parágrafo apresenta a proposta de Kress de uma estratificação em diferentes camadas dos sistemas semióticos.

Outra perspectiva se concentra na paisagem linguística do inglês na Coreia do Sul, onde o idioma tem uma importância significativa e é ensinado de maneira intensiva nas escolas particulares. Os trabalhos também mostram implicações importantes para a sociolinguística e para a compreensão da variação linguística. Labov (2007) sugere que a transmissão do NCS é mais efetiva de pai para filho do que entre adultos, enquanto a simulação multiagente sugere que a densidade de interações é um fator importante na difusão e transmissão do NCS. Isso sugere que, embora a transmissão de pai para filho seja importante, o contato entre adultos também pode desempenhar um papel significativo na difusão e mudança linguística.

Os resultados ressaltam a importância da aplicação dos métodos e ideias de Labov (1966) em comunidades linguísticas diversas ao redor do mundo, e a necessidade de explorar novos dados e locais de estudo. Isso sugere que, embora as ideias de Labov tenham sido influentes em todo o mundo, a sociolinguística precisa estar constantemente buscando novas perspectivas para entender a variação linguística.

Os resultados também destacam as falhas e limites históricos da abordagem de correção de erros na sociolinguística. A correção de erros pressupõe que a mudança social pode ser alcançada quando o conhecimento é compartilhado por pesquisadores com o público ou figuras de autoridade institucional. No entanto, Lewis (2018) argumenta que essa abordagem não considera adequadamente a natureza social.

No geral, esses estudos demonstram a complexidade da linguagem e sua relação com a sociedade e a cultura em que está inserida. Eles também destacam a importância de se levar em consideração a diversidade e a complexidade dos contextos linguísticos ao realizar pesquisas e análises. Além disso, esses estudos apontam para a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às práticas de rotulagem linguística, a fim de evitar estereótipos e preconceitos.

Considerando essas discussões, fica claro que a linguagem é um fenômeno complexo que reflete e influencia a sociedade e a cultura em que está inserida. Por isso, é importante continuar realizando pesquisas e análises que considerem essa complexidade, levando em conta a diversidade e a dinâmica dos contextos linguísticos em todo o mundo. Além disso, é fundamental promover uma abordagem crítica e reflexiva em relação às práticas de rotulagem linguística, a fim de evitar preconceitos e estereótipos.

Referências

ARIA, M.; CUCCURULLO, C. *bibliometrix*: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. **Journal of Informetrics**, v. 11, n. 4, p. 959-975, 2017.

CORNIPS, L. et al. The politics of labeling youth vernaculars in The Netherlands and Belgium. In Jacomine Nortier & Bente A. Svendsen (eds.), **Language, 22 Krämer et al. youth and identity in the 21st century: Linguistic practices across urban spaces**, 45–70. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

FARRINGTON, C. et al. Sources of variation in the speech of African Americans: Perspectives from sociophonetics. **WIREs Cognitive Science**, v. 12, n. 3, p. e1550, 2021.

KASSTAN, J. New speakers: Challenges and opportunities for variationist sociolinguistics. **Language and Linguistics Compass**, v. 11, n. 8, p. e12249, 2017.

KRESS, G. Multimodal discourse analysis. In: **The Routledge handbook of discourse analysis**. Routledge, 2013. p. 35-50.

LABOV, W. **The Social Stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics/Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1966.

LABOV, W. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. **Language**, p. 715-762, 1969.

LABOV, W. Some principles of linguistic methodology. **Language in society**, v. 1, n. 1, p. 97-120, 1972.

LABOV, W. Building on empirical foundations. In: LEHMANN, W. P.; MALKIEL, Y. (eds.). **Perspectives on Historical Linguistics**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1982, p. 17-92.

- LABOV, W. et al. Listeners' sensitivity to the frequency of sociolinguistic variables. **University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 105-129, 2006.
- LABOV, W. Transmission and diffusion. **Language**, v. 83, p. 344-387, 2007.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LABOV, W. et al. Properties of the sociolinguistic monitor. **Journal of Sociolinguistics**, v. 15, n. 4, p. 431-463, 2011.
- LABOV, W. **Dialect diversity in America: The politics of language change**. University of Virginia Press, 2012.
- LAWRENCE, C. B. The Korean English linguistic landscape. **World Englishes**, v. 31, n. 1, p. 70-92, 2012.
- LEVON, E.; BUCHSTALLER, I. Perception, cognition, and linguistic structure: The effect of linguistic modularity and cognitive style on sociolinguistic processing. **Language Variation and Change**, v. 27, n. 3, p. 319-348, 2015.
- LEVON, E.; FOX, S. Social salience and the sociolinguistic monitor: A case study of ING and TH-fronting in Britain. **Journal of English Linguistics**, v. 42, n. 3, p. 185-217, 2014.
- LEWIS, M. C. A critique of the principle of error correction as a theory of social change. **Language in Society**, v. 47, n. 3, p. 325-346, 2018.
- MARRA, D.; MILANI, S. E. A gênese historiográfica linguístico-científica de Labov. **Linha D'Água**, v. 24, n. 1, p. 139-161, 2011.
- MATHER, P.-A. The social stratification of /r/ in New York City: Labov's department store study revisited. **Journal of English Linguistics**, v. 40, n. 4, p. 338-356, 2012.
- MEYERHOFF, M.; WALKER, J. A. An existential problem: The sociolinguistic monitor and variation in existential constructions on Bequia (St. Vincent and the Grenadines). **Language in Society**, v. 42, n. 4, p. 407-428, 2013.
- OSÓRIO, P.; MARTINS, J. Sociolinguística e ensino de línguas: teorias e enquadramentos epistemológicos. **Confluência**, p. 115-132, 2019.
- PAVALANATHAN, U. A multidimensional lexicon for interpersonal stancetaking. In Proceedings of the 55th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers), pages 884-895. **Annals of...** Vancouver, Canada, 2017.
- POLAT, N.; SCHALLERT, D. L. Kurdish adolescents acquiring Turkish: Their self-determined motivation and identification with L1 and L2 communities as predictors of L2 accent attainment. **The Modern Language Journal**, v. 97, n. 3, p. 745-763, 2013.
- REDDY, S.; STANFORD, J. N. Toward completely automated vowel extraction: Introducing DARLA. **Linguistics Vanguard**, v. 1, n. 1, p. 15-28, 2015.

SILVA, I. Sociolinguística variacionista, ensino de línguas estrangeiras e avaliação de livros didáticos. **Revista A Palavra**, n. 6, p. 93-104, 2014.

STANFORD, J. N.; KENNY, L. A. Revisiting transmission and diffusion: An agent-based model of vowel chain shifts across large communities. **Language variation and change**, v. 25, n. 2, p. 119-153, 2013.

STANFORD, J. N. A call for more diverse sources of data: Variationist approaches in non-English contexts. **Journal of Sociolinguistics**, v. 20, n. 4, p. 525-541, 2016.

TAGLIAMONTE, S. A. **Making waves: The story of variationist sociolinguistics**. John Wiley & Sons, 2015.

UMA PROPOSTA DE INSERÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO SISTEMA BRAILLE NO ENSINO BÁSICO

Lucília Glória Serra Lisboa¹

“Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre ideias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma.”

(Louis Braille)

1. Considerações iniciais

Considerando o parâmetro curricular nacional, as leis e decreto na inclusão de pessoa com deficiência, parte-se do pressuposto de que, na atual conjuntura, mesmo com inúmeros aparatos ainda é pouco evidenciado as análises, discussões, os fatores explícitos e implícitos para a determinação do saber da pessoa com deficiência visual. Nesse sentido, dificultando na formação do sujeito cego ou baixa visão visto que a formação inicial é primordial para o desenvolvimento do indivíduo bem como os demais fatores e objetivos para a formação satisfatória.

O sistema braille é o principal meio de formação e aprendizagem para os sujeitos com deficiência visual principalmente durante as fases de aquisição de aprendizagem para linguagem. Segundo Sandes (2009) é imprescindível que o deficiente visual saiba utilizar o sistema braille para então fazer uso e poder dominar a norma padrão visto que para a aplicação dos conhecimentos em ortografia, leitura, textos será necessário o domínio em braille.

A vista disso, para a formação do sujeito a leitura é outro meio indispensável durante as fases de aquisição e aprendizagem para linguagem. Nesta perspectiva, a primeira etapa de vida que antecede a fase escolar bem como o primeiro contato linguístico é o meio social familiar uma vez que o sujeito inicia e produz a competência para o uso da língua.

Assim, o contexto social, familiar e escolar produz sujeitos de linguagem que sabem ler, compreender os sentidos dos textos e produzir novos sentidos para os textos lidos e passando, a saber, interpretar os textos e o mundo social.

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus São Luís Monte Castelo. E-mail: lisboa.lucilia.lisboa@gmail.com.

Nesse sentido, Palhares e Martins (2007), enfatizam que os principais estimuladores para uma criança com deficiência visual é a família e os mediadores que aguçam para o desenvolvimento, destacando que geralmente utilizam de métodos lúdicos como meio de prender a atenção do sujeito e conseqüentemente a assimilação do conteúdo proposto.

Dessa maneira a família contribui para os primeiros momentos da criança com deficiência visual, mas a escola amplia e proporciona novos conhecimentos com o uso oral da linguagem e assim vai envolvendo a criança no uso da linguagem de modo a desenvolver as competências de ler e de escrever bem como amplia a capacidade de escutar e a sensibilidade tátil.

Palhares e Martins (2007) reforçam que uma criança com deficiência visual apresenta as mesmas habilidades de uma criança normovisual². Na fase escolar o docente é responsável por aguçar os pequenos momentos despertados pelas crianças uma vez que as oportunidades para aprendizagem estão em situações de brincadeiras, descobertas, objetos, dentre outros.

Para tanto, o objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão acerca da inserção do sistema braille no ensino básico tanto para deficientes visuais como para os normovisuais, em que a aprendizagem dos indivíduos seja de modo simultâneo. A relevância da pesquisa se dá pela preocupação de que práticas estão sendo inseridas e ou ensinadas para alunos cegos ou com baixa visão em geral é muito reduzida, seja pela falta de prioridade por parte de docentes na produção dos materiais, que é substituído por outros componentes curriculares específicos com suas próprias matérias, assuntos, temas e formas de linguagens, ou seja, pela dificuldade dos estudantes em entender o que está sendo passado por falta do não conhecimento do sistema braille, dessa forma implicando no desenvolvimento e ou a desistência por parte desse aluno apresentando reduzida capacidade de entendimento.

Assim, para a realização deste trabalho, adotou-se uma abordagem teórico-metodológica com base referencial em Manzini (2006), Cunha (2007), Machado (1931), Brasil (1996), dentre outros que embasam este trabalho sobre o sistema braile. Dessa forma, intenta contribuir e despertar a aquisição do código linguístico, que possui caráter formador principalmente para as pessoas com deficiências visuais uma vez que os normovisuais obtendo o ensinamento também desde a fase inicial da formação torna-se mais “fácil” a aprendizagem, pois a mente do sujeito está em constante aprendizagem e evolução.

2 Normovisual: pessoa que não apresenta deficiência visual.

2. Breve histórico do sistema braille

O sistema Braille foi desenvolvido por Louis Braille, educador francês que perdeu a visão com 03 (três) anos e criando o sistema aos 16 anos, mas o processo de leitura e escrita, ou seja, o braille foi inicialmente elaborado para o método de escrita noturna para fins de comunicação secreta entre os soldados. Posteriormente, Louis Braille adaptou e em 1825 surgiu o braille, sendo formado por 06 (seis) pontos que combinados originam 64 símbolos entre números, letras, sinais de pontuação. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar “cela Braille”.



Fonte: DREZZA, Erika ano 2019.

O Sistema Braille é uma língua que vem ganhando espaço na sociedade por conta dos direitos almejados aos deficientes visuais é uma luta diária e de muitos anos. A trajetória de opressão, maus tratos até mesmo descaso público era na maioria para uma sociedade pequena na época visto que o grande número de pessoas era normovisual e sem nenhum conhecimento a respeito, sendo tratados como doentes mentais, mas através de anos de luta os deficientes visuais conquistaram o direito para obter a educação escolar por meio do sistema braille, possibilitando a inserção e participação na sociedade.

No entanto, Louis embora com todas as dificuldades não se abateu com sua condição e construiu várias ferramentas para os deficientes visuais uma delas o alfabeto braille que auxilia na escrita. O alfabeto é a principal ferramenta, pois proporciona a construção de frases, textos e livros. Exige-se também uma boa memória e sensibilidade tátil para aprender os pontos referentes a cada letra.

ALFABETO BRAILLE



Fonte: DREZZA, Erika ano 2019.

O sistema braille podendo ser escrito por extenso ou de forma abreviada adotando códigos e/ou abreviaturas para cada língua ou grupo linguísticos, pois assim como as demais línguas o sistema braille também possui suas particularidades é lido passando-se a ponta dos dedos sobre os sinais de relevo. Normalmente usa a mão direita com um ou mais dedos, conforme a habilidade do leitor, enquanto a mão esquerda procura o início da outra linha.

As letras são pontos salientes; a leitura, suave carícia, na meticulosa satisfação da intimidade táctil. Para não haver solução de continuidade, quando o indicador da mão direita chega ao fim da linha, o da esquerda já decifrou os primeiros sinais subsequentes. Chegam a ler cento e trinta palavras por minuto, como na leitura visual corrente. Os nascidos sem ver a luz, aliás em menor número, nutrem a sensibilidade estética de sensações requeridas pelas metáforas (MACHADO; MATA, 1931, p. 14).

O código braille é lido da esquerda para direita realizado de modo tátil podendo utilizar ambas as mãos para a leitura, um sistema que possibilita o uso universal do qual o cego lê e exprime seus ideais. Com a necessidade de mais entendimento da língua para escrita e leitura, foram desenvolvidas várias ferramentas para aprendizagem do sistema braille, por exemplo, a reglete e a punção que equivalem ao papel e a caneta, a máquina manual que é parecida com a máquina de datilografia, ressaltando que este equipamento possui seis teclas e uma barra de espaço e marca o papel em alto relevo.

Nesse sentido, para aquisição da linguagem a linguística equipara três processos para que se possa obter; aquisição da língua materna, aquisição da segunda língua e aquisição da língua escrita. Assim, as pessoas cegas e ou baixa visão do Brasil devem aprender o idioma oficial do país no caso português brasileiro, o braille como segunda língua e aquisição da escrita sendo regido pela

gramática normativa. Em outros termos, independente da deficiência ou não todo brasileiro (a) deveria ter o direito de acesso as normas da língua escrita de modo igual, porém nem sempre o entendimento é o mesmo em razão da necessidade de cada pessoa.

Com o avanço das tecnologias e o uso de instrumentos adequados foi possível agregar valores para as pessoas cegas ou com baixa visão, como a máquina de escrever portátil, celulares em braille de modo a facilitar a comunicação, visando assim à inclusão de todos. Evidenciando-se que ainda é escasso os materiais didáticos para cegos tais como livros, artigos, revistas dentre outros materiais disponíveis na linguagem braille.

Nesta pesquisa se refere a inclusão de conhecimento em braille da sociedade como um todo, pois todos nós estamos sujeitos a situação diversas do dia a dia. Então, como se vê todo e qualquer cidadão estar sujeito a perda gradual e/ou definitiva da visão ou por nascerem com algum problema ou no decorrer da vida por diversos fatores. Desse modo, destaca-se a importância da inclusão da aprendizagem em braille no sistema educacional bem como o convívio com pessoas cegas e ou baixa visão para aprimoramento do sistema, pois através do aprender fazer se constrói valores, habilidades e competências.

Por outro lado, seria de grande valia uma iniciativa estatal no sentido de incentivar a produção e a difusão de produtos audiovisuais de qualidade considerando-se que o ensino de braille no Brasil ainda é restrito com isso a aquisição dos hábitos de leitura e escrita para uma pessoa cega ainda e para aprendizagem das pessoas normovisual, realizando assim uma inclusão. Diante do que foi exposto, a elaboração de políticas públicas de qualidade e que tenham por objetivo o ensino do sistema braille desde o ensino fundamental para reverter o quadro de dificuldades no entendimento dos profissionais da área de educação no Brasil.

3. Como acontece o ensino e aprendizagem do aluno com cegueira e ou baixa visão no Ensino Básico regular?

O ensino do sistema braille mesmo já sendo inserido no contexto escolar ainda é ensinado de modo separado e destinado 20% por cento das vagas nas escolas sendo as vezes um número maior que o percentual de alunos com deficiência que tem acesso à escola.

O grande desafio do professor de língua para o ensino de braille é desprender o ensino de língua portuguesa para o sistema braille, mesmo tendo finalidade iguais; de comunicação, de entendimento e sobrevivência o sujeito cego e ou com baixa visão deverá saber o código linguístico do idioma oficial do país, em razão de próprias leis específica do país, por conseguinte essa criança ao adentrar na escola já traz consigo a experiência linguística adquirida em sua comunidade.

Dessa forma, cabendo ao professor respeitar a língua já assimilada, demonstrando as diversidades do uso da língua. Destacando-se que o sistema braille possui código próprio, serve para construir os sentidos para as coisas, para a cultura, para o mundo da pessoa cega e ou com baixa visão sendo o mecanismo, a segunda língua e de comunicação escrita para a pessoa com deficiência visual.

Além disso, é muito importante mostrar desde pequeno que existe uma separação da língua falada para a língua escrita, em que sua variedade tem diferentes propósitos. Nesse sentido, de acordo com Cagliari (2002) o objetivo do ensino para português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, sendo o uso de modo oral e escrito e em diferentes situações de vida.

Ressaltando que o sistema braille é o contato direto para uma pessoa com deficiência visual, pois ensinando a língua portuguesa de modo tradicional não teria aproveitamento satisfatório para a aprendizagem desse indivíduo.

Todas as etapas são importantes no processo de ensino e aprendizagem, a fase mais importante é na alfabetização em razão de ser a etapa inicial em que cada indivíduo tem o ritmo e necessidades a ser respeitada e nessa fase é que o educador inicia o planejamento, mediante os levantamentos realizados. Caberá ao professor decidir qual mecanismo utilizar podendo ser ampliação ou adaptação de material.

A alfabetização é um processo espontânea para toda criança sendo diferente um do outro no desenvolvimento cognitivo logo para o ensino do sistema braille também, pois todo sujeito aprende de modo diferente. Mas no processo de ensino para braille todo indivíduo seja deficiente visual ou normovisual terão que saber manusear e memorizar os pontos como base principal; a reglete e a punção que auxiliam no processo de conhecimento dos pontos e consequentemente na escrita e leitura. Nesse sentido, elenca-se os instrumentos com as etapas para aprendizagem em braile:

- **Uso das ferramentas- punção e reglete:** O manuseio das ferramentas principais para a aprendizagem do sistema braille. Com esses dois instrumentos é que se inicia o processo de aprendizagem em braile.
- **Aprender a posição dos 06 pontos em uma célula Braille:** Em braille o significado depende no qual sistema braille estiver lendo, pois são células individuais que não tem um significado próprio.
- **O alfabeto:** Para aprendizagem deste é necessário ser dividido em etapas para que se obtenha uma assimilação satisfatória. Inicia-se a aprendizagem com as vogais, conforme o avanço do aluno apresenta as demais letras.

Etapas:

Letras A-J: aprender os quatro pontos correspondentes às letras do alfabeto A-J entre os 6 pontos da célula.

Letras k-t: São idênticas, possuem um ponto a mais na posição 3.

Letras U, V, X, Y e Z: Elas são iguais as letras A e E, exceto por terem um ponto extra nas posições 1,3 e 6.

Letra w: é considerado uma exceção, pois na época do desenvolvimento do alfabeto não continha a letra w.

- **Números:** Para que um aluno cego consiga aprender matemática é essencial que conheça os números no sistema braille.
- **SIGLA:** São constituídas por iniciais maiúsculas, representam antepondo o sinal composto e quando no original em tinta as iniciais das siglas são seguidas por pontos abreviativos, antepondo o sinal simples.
- **Sinais:** Alguns sinais são de uso exclusivos da escrita braille. O sinal de maiúscula representa o 46 em todas as letras, o sinal 3456 representa o itálico, o negrito ou sublinhado representa o sinal 35.
- **Pontuação em Braille:** São utilizados para distinguir letras maiúsculas e outras formatações não aparentes nas células braille.
- **Abreviações Comuns:** Aprender as abreviações mais utilizadas.
- **Praticar:** A prática é importante para aprender o sistema braille.

Todo educador deve ter em mente o respeito do ritmo de assimilação para cada aluno, pois somente assim será uma aprendizagem satisfatória. Para Soares (2020) a aprendizagem significativa é mais que acúmulo de fatos, mas sim um meio de modificar o sujeito no meio no qual está inserido, oportunizando outros métodos para aprendizagem.

Para o aluno com deficiência visual é mais “fácil” a utilização das ferramentas em razão do uso constante, enquanto para o normovisual é necessário um maior auxílio como alternativa algumas tarefas para serem realizadas em casa. Ressalta-se que a aprendizagem na fase inicial para uma língua é mais condizente, pois é o momento da formação do indivíduo contribuindo para uma aprendizagem eficaz, assim para instrução de uma nova é sempre importante iniciar na base.

3.1 Um novo tratamento para o ensino do sistema braille: e se o sistema braille fosse ofertado e ou inserido desde a base regular para todos?

O Brasil vem avançando em relação à inclusão escolar, resultado disso é o aumento no número de matrículas no ensino regular por alunos com diversas deficiências, no entanto algumas escolas ainda não encontra-se preparados para

o atendimento especializado desses alunos, como falta de acessibilidade, professores preparados. Isso mostra que mesmo com a evolução na inclusão o ensino ainda apresenta dificuldades de acesso e entendimento.

O sistema braille por se tratar de linguagem poderia “compor” o leque do ensino fundamental como disciplina de modo comum haja vista que as normas para execução da língua portuguesa é a mesma para o ensino de braille. No intuito da construção do conhecimento de pessoas cegas ou com baixa visão é necessário o uso de ferramentas específicas em que na infância se torna mais fácil e rápida a aprendizagem, logo sendo possível ensinar as pessoas normovisuais.

Conseqüentemente levando ao aluno uma possibilidade de uso contínuo da língua agregando as variedades linguísticas. Evidencia-se as inúmeras discussões de Chomsky, Piaget e Vygotsky (2008) como contribuição na educação e a aquisição de uma língua em que o processo de formação do sujeito deve seguir as etapas de desenvolvimento de um indivíduo sendo importante cada uma porque o resultado das etapas e interação entre o ambiente e o organismo é que ocorre o processo da aprendizagem.

Conforme o Parâmetro Curricular da Língua Portuguesa do 1º ao 4º ciclo (1997) o aluno tem como objetivo no decorrer dos oito anos referente ao ensino fundamental a aquisição de algumas competências como:

- Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário; (PCN língua portuguesa, 1997, p. 33)

Ao analisar o PCN é possível perceber que as regras são as mesmas tanto para pessoas deficientes como não, Cunha (2007) realça que crianças cegas passam pelo mesmo processo de desenvolvimento de uma criança normovisual, seguindo as etapas de desenvolvimento.

Dias (1995) também possui o mesmo pensamento que já citado por Cunha que o desenvolvimento de uma criança com deficiência visual é o mesmo para uma criança vidente com ressalva de que o ritmo para aprendizagem é mais lento, porém igual.

Conforme o PCN (1997) os conteúdos de língua portuguesa são organizados em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita.

Língua oral: Língua escrita: usos e formas análise e reflexão sobre a língua o bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”. (PCN língua portuguesa, 1997 p. 35)

Como observa Cagliari (2002) a escrita tem como objetivo central a leitura, dado que é a atividade indispensável para formação de qualquer cidadão. O autor afirma que quando um discente reter grandes leitura a escola já terá realizado seu papel, alguns estudiosos sustenta a ideia de futuro promissor profissional e pessoal em razão de que esses alunos irão se tornar autônomos.

No sistema braille os deficientes visuais se apropriam além da leitura e escrita da língua materna, do código matemático, da física, da simbologia musical dentre outros, por meio dos símbolos e os normovisuais também se apropriam de leituras, códigod dentre outros.

Ao longo dos anos o currículo passou por várias mudanças e inúmeras pesquisas, muitas são as discussões no currículo de modo técnico ou crítico buscando sempre como ensinar e o que ensinar. Macedo (1999) estimula a prática da adaptação dos Paramentos Curriculares Nacionais das disciplinas e priorizando os conhecimentos dos alunos.

Variadas são as formas de aprendizagem e em braille não é diferente. Os conteúdos de alfabetização como: pontuação, ortografia dentre outros inseridos junto ao ensino braille, isto é, utilizando de outros meios como a interdisciplinaridade e os temas transversais observou-se que a adaptação do currículo para o sistema braille podem ser utilizadas como estratégias e critérios para o ensino de uma língua, de modo a permitir diversas situações e aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

Destaca-se que o objetivo do ensino de língua portuguesa é desenvolver a capacidade dos discentes em compreensão de textos orais e escritos, o sistema braille possui o mesmo sentido para um deficiente visual em que desenvolve a capacidade na compreensão de textos orais e escritos permitindo a autonomia do aluno para os normais visuais seria como a inclusão de mais uma “língua”.

Sabe-se que os temas transversais abordam sobre ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo e saúde, no entanto

é significativo para aprendizagem da língua permite executar diversos trabalhos, por exemplo, criação de HQs, produção de textos com os discentes e assim aprimorar a escrita, enquanto para a oralidade apresentação de seminários, murais, feira científica dentre outro. O principal ponto de partida para a aprendizagem em braille é a prática.

Ferreira (2010) destaca que a sociedade ainda sabe pouco sobre os deficientes visuais escrevem e leem braille. Acentuando a importância da escrita para os cegos é tão quanto para quem vê.

Diante do exposto, percebe-se a importância do sistema Braille para as pessoas com deficiência visual, uma vez que permite a comunicação, a leitura, a escrita, a inserção na sociedade e, sobretudo aumenta a autoestima da pessoa cega e a inclui na sociedade como qualquer outro cidadão. A discriminação e a pouca inclusão ainda são muito vigentes no país e para que se compreenda o processo de aprendizagem do outro é imprescindível vivenciar-lo.

Ensino e Aprendizagem

Nesse sentido, os recursos pedagógicos criados pelos docentes também servem de estímulo para a aprendizagem do sistema braille, refutando a ideia de que é possível a aprendizagem no ensino fundamental para ambos e que o principal fator sendo para aprendizagem é o tátil para identificação e construção do conhecimento, pois é por meio dos dedos que se realiza a leitura em braille.

Na mesma linha de pensamentos, O Decreto nº 7.611/11, de 17 de novembro, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, acesso a recursos de acessibilidade, organização da instituição, o ensino sendo executado de forma suplementar ou complementar para a formação dos alunos no ensino regular.

São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Assim, pode-se concluir que no ensino regular é possível mudar a estrutura vigente em do país inserindo o sistema braille, de modo a diminuir a exclusão e aumentar as oportunidades das pessoas com deficiências. Mudar mentalidades, abrir novos horizontes, saber respeitar as desigualdades e implantar no ensino fundamental mudanças significativas que agregue valores para vida e assim

transformando a sociedade e ampliando uma nova visão para o ensino.

Bittencourt (2003) afirma que a escola não consegue produzir igualdade sozinha quando a própria sociedade é desigual, ou seja, é necessário que todos trabalhem em conjunto em prol de unir “forças” em busca de melhorias no sistema educacional.

4. Considerações finais

A educação para pessoas com deficiência visual bem como para os normovisuais ainda enfrenta desafios tanto pela as instituições que ainda dispõe de pouco recursos e para os educadores com pouca ou nenhum conhecimento no sistema braille. Ressalta-se a importância da inclusão da criança ao âmbito escolar por ser considerado um espaço democrático, a escola deve estar à disposição de todos os cidadãos que buscam a educação, que respeite seus limites, que tenham competências...

Esta pesquisa buscou fazer uma reflexão sobre a aprendizagem do sistema braille desde a educação básica para todos no intuito de que sejam quebradas as diversas barreiras ao longo da formação, sem nenhuma exclusão e ou discriminação. Acentuando que qualquer indivíduo está sujeito a mudança repentina de condição de vida.

Assim como nas outras disciplinas, o sistema braille pode ser adaptado para todos os discentes no sistema de ensino, tendo várias alternativas, recursos e maneiras de torná-la atrativa e entendível para todos visando autonomia e qualidade de vida.

Referências

ANTUNES, Celso. PIAGET, VYGOSKY, FREIRE, Paulo e Montessori, Maria. **Em minha sala de aula**. São Paulo. Editora Ciranda. Ano 2008.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Ministério da Educação, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**,. LDB Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acessado em 01/09/2020.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015, **Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L13146.htm> Acessado em 01/09/2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares na-

cionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. 1997.

BITTENCOURT, Agueda B, In: Como será a educação da próxima geração. Folha de São Paulo, 26 de julho de 2003.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

Capas Portal Tecnologia Assistiva. **Tecnologia Assistiva: Recursos de acessibilidade ao computador**. Brasília-DF. Ano 2006. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br> Acesso em: 30.09.2020.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

_____. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 03 setembro. 2020.

DREZZA, Erika Rack. Cartilha o sistema braile. Editora: Fundação Dorina Nowill para Cegos. Ano, 2019. São Paulo – SP.

DIAS, M.E.P. **Ver, Não ver e conviver**. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.

GONÇALVES, Jordana Cristina Silva; FERREIRA, Helena Maria. Deficiência Visual: desafios de uma alfabetização em Braille. **Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM**, Patos de Minas, n. 7, v. 1, p. 89-101, ago. 2010.

GARCÍA, Jesus Carlos Delgado; FILHO, Teófilo Alves Galvão; **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITSBrasil / MCTI-SECIS, 2012 – 68p.iL; 18x26cm.

KULGELMASS, J. Alvin. **Luís Braille Janelas para os cegos**. Editora melhoramentos- 1951.

MACHADO, Aires da Mata. (1931). *Educação dos Cegos no Brasil*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais, Os Amigos do Livro **MERCADANTE**, Aloizio. **Direitos do cidadão especial/** Aloizio Mercadante. Brasília: Senado Federal, 2004.

MANZINI, Eduardo José; **Portal de Ajudas Técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recurso para comunicação alternativa**. 2º ed. /Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. – Brasília: MEC. SEESP, 2006.

PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. F. Independência e autonomia para as

atividades da vida diária: Higiene pessoal e o uso do troninho para crianças de dois e três anos com eficiência visual. Estimulação para a criança cega e de baixa visão de 2 a 5 anos. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. F. **Curso de Aperfeiçoamento: Inclusão Educacional do deficiente visual: baixa visão e cegueira na educação infantil.** Brasília, DF: MEC, UFSCar, SEESP. 2007a.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. PELOSI, Miryam, Bonadiu Portal Goiânia. Alunas cegas são alfabetizadas em Braille na Escola Municipal Maria da Terra ano 2019. Disponível em: <www.4.goiania.go.gov.br> acesso em 18.09.2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SANDES, L. F. **A leitura do deficiente visual e o sistema braille.** Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-LIZIA-NE-FERNANDESSANDES.pdf>. Acesso em: 08/09/2020.

SIQUEIRA, GABRIELLA. **Jornal União. Alunos vivenciam dificuldades enfrentadas pelos deficientes visuais.** Disponível em: <https://www.portaljornaluniao.com.br/noticia/alunos-vivenciam-dificuldades-enfrentadas-pelos-deficientes-visuais> Acesso em :01.10.2020.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem Significativa.** Disponível em <www.ucnews.ucbs.br/8080/lavia/artigos/ambc> Acesso em 01 de julho de 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTUDO COM DOCENTES DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE

Alice Chagas Pereira¹

Paula Patrícia Barbosa Ventura²

Introdução

O ensino matemático encontra muitas dificuldades tanto por parte dos educadores quanto pelos educandos (Melo, 2020). A Matemática apresenta características próprias, como por exemplo, “abstração, precisão, rigor lógico, caráter irrefutável de suas conclusões, bem como o extenso campo de suas aplicações” (Araújo et al, 2019, p.3). Logo, para ensiná-la é preciso possuir atitudes que ultrapassem a didática tradicional.

Algumas questões aparecem: Como ensinar Matemática? Como estimular o interesse do aluno pela disciplina? Ao longo do tempo e com a finalidade de superar obstáculos encontrados por professores e alunos no processo de ensinar e aprender, surgem as tendências metodológicas para o ensino de Matemática (Mendes, 2008). São elas: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Matemática e Leitura, Resolução de Problemas, Jogos Matemáticos, História da Matemática, Investigação Matemática e Tecnologia da Informação (Freitas; Miguel, 2018).

Devido ao avanço tecnológico e suas implicações no trabalho docente, uma dessas tendências vem ganhando destaque e reconhecimento na área da Matemática, a Tecnologia da Informação (Pavanelo; Lima, 2017). Entretanto, Rosa (2013) destaca que os professores possuem dificuldades de inserir a tecnologia em seu fazer pedagógico. De forma mais específica, pontua que a falta de domínio tecnológico, a quantidade de aulas e o conteúdo a ser trabalhado, bem como o medo de não atender às expectativas dos estudantes são as maiores

1 Licenciada em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé. Canindé/CE, Brasil. *E-mail: alice.chagas.pereira61@aluno.ifce.edu.br.*

2 Licenciada em Pedagogia, Especialista em Informática Educativa, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/ UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Canindé. Canindé/CE, Brasil. *E-mail: paula.ventura@ifce.edu.br.*

dificuldades encontradas por professores de Matemática (Rosa, 2013).

Cardoso e Sampaio (2019) admitem que falta uma formação de caráter pedagógico, bem como o artefato em si, ou seja, inexistem recursos disponíveis na escola ao alcance de alunos e professores, sendo os dois principais obstáculos enfrentados pelos docentes.

Dessa forma, fica evidenciada a problemática enfrentada por professores de Matemática, ao buscarem meios de ressignificar o seu processo de ensino. Considerando a necessidade de caminhar alinhada à sociedade tecnológica, o interesse pessoal de aprofundamento das tecnologias como tendência metodológica, assim como seu uso pedagógico, surgiu o interesse em investigar as contribuições que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)³ oferece ao ensino de Matemática, sendo este o objeto da pesquisa.

Nesse sentido, a pergunta norteadora desse estudo foi: “Quais as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz à prática dos professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no município de Canindé/CE?”

Portanto, este trabalho se justifica por três motivos. Primeiro, pela construção de novos conhecimentos sobre a temática. Segundo, pela possibilidade de promover reflexões à prática dos professores da instituição analisada. Terceiro, para a formulação de políticas internas, no caso, a oferta de formação sobre o tema para os professores da instituição.

A partir da indagação proposta, a pesquisa teve como objetivo geral identificar as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz a prática dos professores de matemática do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no município de Canindé/CE. Como objetivos específicos: mapear as TDIC utilizadas nas aulas de Matemática e os motivos de sua escolha. E, analisar, a partir da perspectiva dos professores, como as TDIC podem favorecer o processo de ensino de Matemática.

A pesquisa, de cunho qualitativo e com características de um estudo de caso, foi desenvolvida numa instituição estadual de ensino profissional. Os participantes foram três professores de Matemática que atuaram no Ensino Médio na referida escola.

Estruturalmente, o artigo está dividido em cinco seções. Após a introdução, na fundamentação teórica serão discutidas as concepções sobre o uso das TDIC no ensino matemático de acordo com os documentos oficiais. Em seguida, é apresentada a metodologia utilizada. Por fim, os resultados e as conclusões.

3 Na literatura comumente aparecem diversas expressões para designar as tecnologias, tais como: tecnologias educacionais, tecnologias de informação e comunicação e tecnologias digitais, mas no referido trabalho será utilizada a expressão tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) por ser mais abrangente que as demais.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de matemática: o que dizem os documentos oficiais

Os documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil vêm destacando a necessidade do uso das tecnologias digitais em sala de aula há certo tempo. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

o uso de recursos tecnológicos em sala de aula tem por finalidade ampliar a visão do aluno sobre determinado conteúdo, visto que, a utilização dessas ferramentas deve atentar para um objetivo pedagógico com planos e metas definidos almejando resultados esperados (Brasil, 1998, p. 56).

Nesse sentido, o documento afirma que as tecnologias devem ser introduzidas nas aulas como recursos pedagógicos que visam o desenvolvimento das percepções dos estudantes acerca dos conteúdos estudados, objetivando o alcance dos resultados esperados.

No ensino da Matemática os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) prenunciam a influência do uso das TDIC e a transformação no seu paradigma de ensino e aprendizagem quando afirmam que

o impacto da tecnologia, cujo instrumento mais relevante é hoje o computador, exigirá do ensino de Matemática um redirecionamento, sob uma perspectiva curricular, que favoreça o desenvolvimento de habilidades e procedimentos com os quais o indivíduo possa se reconhecer e se orientar nesse mundo do conhecimento em constante movimento (Brasil, 2000, p. 41).

Tal afirmação corrobora com os PCNs, já que trata do uso das tecnologias nas aulas de Matemática como uma ferramenta que auxilia na ampliação das percepções que o estudante possui para reconhecer-se e orientar-se socialmente, contribuindo assim para uma melhor assimilação dos conceitos matemáticos.

De acordo com os PCNs (1998), o uso das TDIC fornece contribuições ao processo de ensino de Matemática ao passo que:

Relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica, uma vez que por meio de instrumentos esses cálculos podem ser realizados de modo mais rápido e eficiente; evidencia para os alunos a importância do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem de variados problemas; possibilita o desenvolvimento, nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem; permite que os alunos construam uma visão mais completa da verdadeira natureza da atividade matemática e desenvolvam atitudes positivas diante de seu estudo (Brasil, 1998, p. 44).

Nas quatro contribuições pontuadas, é possível perceber elas colaboram significativamente na aprendizagem dos conceitos matemáticos que, muitas vezes, aparecem como abstratos e sem significação.

Em conformidade com os PCN e os PCNEM, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que as tecnologias digitais de informação e comunicação compõem um fator importante no fomento ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos (Brasil, 2018).

Segundo orientação da competência geral 5 da BNCC acerca da utilização de tecnologias, o professor deve

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Desse modo, o desenvolvimento dessa competência pressupõe um conjunto de habilidades relacionadas às capacidades de investigação e de elaboração de explicações e argumentos, que podem manifestar-se de experiências empíricas, induções resultantes de investigações e experimentações com materiais concretos, apoios visuais e a utilização de tecnologias digitais.

A BNCC no que se refere ao uso das TDIC para o ensino de Matemática no Ensino Médio destaca o seguinte:

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área (Brasil, 2018, p. 470).

Desse modo, a utilização das TDIC no ensino matemático para as turmas do Ensino Médio deve ser realizada e estar voltada para a elaboração e resolução de problemas por meio do desenvolvimento da noção computacional, através do uso de diversas ferramentas da esfera tecnológica.

Conforme tais documentos, cabe ao professor de Matemática incluir em suas aulas, recursos pedagógicos por meio das tecnologias digitais com o objetivo de promover uma aprendizagem mais dinâmica e significativa dos conteúdos matemáticos, fazendo com que a inserção da tecnologia no contexto escolar gere mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

A implantação da tecnologia no meio educacional brasileiro fez surgir dúvidas e inquietações. Uma das primeiras indagações é se as escolas, professores e gestores estão aptos para usar a tecnologia. No entanto, muitos se mostraram contrários, por receio de serem substituídos por máquinas, embora o sentido de utilizá-la não seja trocar os professores, tampouco reduzir o trabalho dos alunos (Oliveira; Silva, 2021).

Nesse contexto, o professor é convidado à transformação, sendo levado a

refletir acerca das estratégias que utiliza e empenhar-se pela melhoria das práticas educativas. Em tal perspectiva, os educadores mais uma vez são chamados a empregar esforços para acompanhar o advento tecnológico que chegou à escola (Ribeiro; Sant’ana; Sant’ana, 2021).

Assim, Ventura e Gomes (2021) afirmam a necessidade do professor de Matemática conhecer as TDIC a serem utilizadas no ensino matemático e ser capaz de reorganizar a sequência de conteúdos e metodologias adequadas para o seu trabalho. Logo, é importante que o professor procure aperfeiçoar-se para utilizar essas ferramentas tecnológicas com domínio. Nesse contexto, a utilização das TDIC na prática pedagógica enseja engajar os alunos nas aulas, promover maior participação entre eles e o professor e possibilitar a construção e a aprendizagem de conceitos matemáticos.

Barbosa, Viana e Lozada (2021) declaram que embora aprender Matemática não seja um processo fácil para muitos, pode se tornar uma jornada com menos obstáculos a serem enfrentados ou contornados, a partir do momento que o professor compreende a tecnologia como aliada. Esse elo entre professor e tecnologia não necessariamente levará a aprendizagem discente, mas o planejamento docente fará toda a diferença. Para que o recurso realmente torne o processo de ensino e aprendizagem eficaz, a sequência didática deve ser organizada a fim de desenvolver um raciocínio em que o estudante consiga criar conjecturas, abstrair suas ideias, tornando-as conhecimentos formais com ajuda do computador, por exemplo (Amancio; Sanzovo, 2020)

Na seção seguinte, serão abordados os procedimentos metodológicos de investigação.

Metodologia

A pesquisa se caracterizou como qualitativa, pois deu voz aos sujeitos investigados, bem como compreendeu-se as suas ações. De acordo com Neves (1996), o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender e apresentar o significado dos fenômenos da sociedade, minimizando o distanciamento entre indicador e indicado, teoria e dados, contexto e ação.

Conforme Chueke e Lima (2012, p. 65), a pesquisa qualitativa “é uma atividade que consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações”, na medida em que “entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa”. Assim, com o emprego desse método, objetiva-se, conhecer a realidade a ser investigada a partir da opinião de cada um dos sujeitos.

Logo, aspirando responder à pergunta norteadora desse estudo: “Quais as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz

à prática dos professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no município de Canindé/CE”?, a estratégia metodológica que mais atende aos critérios é o Estudo de Caso, por se tratar de um caso único, com as suas especificidades.

Yin (2010) destaca que o estudo de caso é um método que se caracteriza como um estudo detalhado e de poucos, ou mesmo de um único objeto, ofertando conhecimentos profundos acerca do caso escolhido. Dessa maneira, o caso selecionado deve necessariamente ser relevante, para poder contribuir com questões contemporâneas e esclarecer os fatos. Deve ainda ser produzido de forma rigorosa para que a pesquisa seja válida e contribua com a questão investigada.

A pesquisa foi realizada com três professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola estadual de Educação Profissional no município de Canindé/CE. A escolha por esse *lôcus*, se deu, prioritariamente, por ser uma escola nova no município, cuja procura por alunos é grande, se tornando assim o cenário oportuno para a pesquisa.

Quanto à escolha dos participantes, houve dois critérios de escolha. Primeiro, possuir formação inicial em Matemática. Segundo, atuarem ou terem atuado na disciplina de Matemática no Ensino Médio na referida escola, desconsiderando o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19.

A pesquisa obedeceu aos critérios éticos, segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016⁴. Nesse sentido, os professores foram denominados de D1, D2 e D3.

O quadro a seguir faz referência a formação acadêmica, assim como tempo de docência de cada professor, ou seja, suas credenciais.

Quadro 1 – Docentes (D), Formação Acadêmica (FA) e Tempo de Docência (TD)

D	FA	TD
D1	-Licenciado em Matemática; Especialista em Educação Matemática.	11 a 15 anos
D2	-Licenciado em Matemática; Especialista em Docência no Ensino da Matemática.	6 a 10 anos
D3	-Licenciado em Matemática; Especialista no Ensino da Matemática e da Física.	1 a 5 anos

Fonte: Pereira (2022)

Para coleta de dados foi utilizado um questionário com cinco questões dissertativas voltadas a responder os objetivos da pesquisa.

Após o período de estudo e orientações, iniciou-se a elaboração do questionário objetivando resultados através de questões alinhadas aos objetivos do

4 Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos em Ciências Humanas e Sociais.

trabalho. As três primeiras perguntas objetivaram identificar as TDIC utilizadas nas aulas de Matemática e os motivos que levaram os professores a utilizá-las, bem como saber se a formação deles havia abrangido uma formação para o uso das TDIC. As duas últimas perguntas objetivaram conhecer, a partir da perspectiva dos professores, como as TDIC poderiam favorecer o processo de ensino de Matemática e as contribuições que esse uso trazia à prática dos professores de matemática.

Quadro 2 – Questões do Google Forms (QF) e Enunciado das Questões (EQ)

QF	EQ
1	Quais são as TDIC que você utiliza em suas aulas?
2	Quais os motivos que o levaram a escolher trabalhar em suas aulas com as TDIC que citou na pergunta anterior?
3	Sua formação inicial ou continuada contemplou uma formação para a utilização de TDIC em suas aulas?
4	Na sua percepção como as TDIC empregadas por você em suas aulas podem favorecer o processo de ensino de Matemática?
5	Quais contribuições para sua prática docente em matemática você destaca a partir do uso das TDIC em suas aulas?

Fonte: Pereira (2022)

Depois de elaborado, o questionário foi aplicado de forma virtual por meio do *link* no *Google Forms*, conforme combinado via mensagem de texto com um dos coordenadores da escola.

Para a análise dos dados, seguiu-se as etapas propostas por Minayo (2016), que são: ordenação, classificação e análise. Inicialmente, realizou-se uma leitura das respostas, a fim de obter uma visão geral do objeto de estudo. Num segundo momento, foram observadas palavras, trechos e expressões das respostas para a composição das categorias de análise objetivando refinar os dados, permitindo um diálogo entre a fundamentação teórica e os objetivos da pesquisa.

A seguir, os resultados e a discussão dos dados.

Resultados e discussão dos dados

Os resultados são apresentados na forma de categorias, sendo elas: concepções sobre as TDIC utilizadas e percepções sobre as contribuições do uso das TDIC para o ensino matemático. Para cada categoria, segue exemplos e discussões fundamentadas na literatura. Destaca-se que para a exemplificação das categorias, a transcrição das respostas foi literal, sem alteração, respeitando a resposta de cada sujeito.

As categorias foram desenvolvidas com base nos resultados empíricos em

comunhão com a literatura, ou seja, foram criados após a análise dos dados e não previamente definidas.

Concepções sobre as TDIC utilizadas

A fim de saber se a formação inicial ou continuada dos docentes havia contemplado uma formação para a utilização das TDIC em suas aulas, fez-se a pergunta três e obteve-se como respostas:

D1: Um pouco.

D2: Sim.

D3: Sim.

A formação de todos os professores entrevistados (inicial ou continuada) contemplou a utilização das TDIC, porém D1 afirmou que essa formação não foi suficiente ao responder “um pouco”.

A afirmação de D1 vai ao encontro da afirmação de Cardoso e Sampaio (2019) que destacam a pouca oferta de formação para professores em formação inicial ou continuada para utilizar as TDIC por parte de órgãos governamentais ou outras instituições, e que essa escassez resulta no desuso por falta de conhecimento necessário para a utilização eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativo.

Tanto os PCNs quanto a BNCC apresentam a importância do uso das TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, porém para que esse uso seja efetivo, deve-se investir na formação do docente para que este mobilize seus conhecimentos e use as tecnologias num processo dialógico, possibilitando a interação, a colaboração, a experiência, a investigação e o conhecimento (Cardoso; Sampaio, 2019).

A fim de mapear as TDIC utilizadas nas aulas de Matemática, foi perguntado aos docentes quais as tecnologias utilizadas nas aulas e se obteve as seguintes respostas:

D1: Plataformas digitais como *Google* sala de aula, e *sites* educativos como *wordwall*.

D2: *Softwares* Computacionais (Geogebra).

D3: *Notebook*, *data show* e *slides*.

É pouco o quantitativo das TDIC utilizadas pelos professores nas aulas. Acredita-se que esse baixo quantitativo se deve a pouca formação ofertada a esses docentes, como apontam Cardoso e Sampaio (2019), o que faz com que eles conheçam poucas TDIC e até mesmo se sintam receosos em utilizá-las por medo de não conseguirem operá-las corretamente.

Ainda no contexto das concepções sobre as TDIC utilizadas, a questão

dois questiona os docentes sobre os motivos que os levaram a escolher trabalhar com as TDIC em suas aulas. As respostas foram as seguintes:

D1: A praticidade e a melhor interação dos alunos.

D2: Pela necessidade de exposição mais clara do conteúdo abordado.

D3: Praticidade, otimização do tempo, utilização do audiovisual.

A praticidade foi o fator mais apresentado. Define-se “praticidade” como “característica do que é prático, de fácil utilização” (Priberam, 2022). Nesse sentido, acredita-se que a praticidade a qual os professores apresentaram como um dos fatores que os levaram a escolher utilizar as TDIC em suas aulas é que o uso dessas tecnologias torna mais fácil o processo de aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, “otimização do tempo” motivo indicado por D3, se torna parte do fator “praticidade”, uma vez que quando o tempo de ensino é melhor aproveitado, a aprendizagem tem mais facilidade de ocorrer.

Segundo Mendes *et al* (2014) a praticidade que o uso das TDIC fornece ao ensino matemático é a possibilidade de visualização gráfica, o processo de resolução de problemas e a compreensão conceitual de assuntos matemáticos. Esses três elementos podem favorecer o interesse pela disciplina, pois os alunos aprendem na prática como os fenômenos matemáticos acontecem.

Nesse sentido, Barbosa, Viana e Lozada (2021) complementam essa ideia ao afirmarem que quando as TDIC são utilizadas para fins pedagógicos contribuem para a construção de um novo modelo de currículo (menos linear e mais disruptivo), de organização escolar, de tempo e espaço, transformando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo. Ou seja, o uso das tecnologias reconfigura, aprimora e potencializa as práticas pedagógicas fortalecendo a interação entre os envolvidos.

Desse modo, quando D1 aponta “melhor interação com os alunos” como um dos fatores que o estimulou a utilizar as TDIC em suas aulas, está se referindo às contribuições discutidas, ocasionadas pela reconfiguração que esse uso oferta ao processo de ensino e aprendizagem matemático.

Santos, Neves e Togura (2016) destacam a melhoria em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes quando estes possuem o mínimo de recursos que possam ser usados para aprender os mais diversos conteúdos matemáticos. Por exemplo, o comportamento de um gráfico ou imagens em três dimensões como na geometria espacial é mais perceptível ao estudante quando utilizados recursos tecnológicos digitais como o *software* Geogebra, um *notebook* e um projetor.

Conforme os autores, quando não há o mínimo desses recursos disponíveis, por exemplo, no caso dos gráficos para ministrar uma aula sobre funções, ou para explanar o assunto de poliedro no caso das imagens com três dimensões,

os alunos apresentam dificuldades em compreender os conteúdos que poderiam ser explanados com maior clareza e assim fazer com que os estudantes pudessem ter a oportunidade de aprender por meio da tecnologia.

Nesse sentido, “a necessidade de exposição mais clara dos conteúdos” matemáticos como motivo apontado por D2 e a “utilização do audiovisual” por D3, terem escolhido trabalhar com TDIC em suas aulas são válidos, uma vez que esse uso facilita o modo de o estudante visualizar o objeto de conhecimento e, por conseguinte, facilita a aprendizagem desses assuntos.

Concepções sobre as contribuições do uso das TDIC para o ensino matemático

Objetivando analisar, a partir da perspectiva dos professores, como as TDIC poderiam favorecer o processo de ensino de Matemática, a questão quatro pontuou esse quesito. Os docentes D1, D2 e D3 responderam:

D1: Na praticidade e no dinamismo da aula.

D2: Elas facilitam a visualização do material trabalhado e tira o aluno um pouco da abstração.

D3: Com a otimização do tempo, posso abordar mais conceitos, demonstrações, exemplos, e sair um pouco daquela maneira de ser somente “quadro e pincel”. A ideia é que possamos utilizar o tempo resolvendo questões, explicando, orientando e não copiando o tempo todo!

É possível perceber nas respostas da pergunta quatro, semelhanças com as respostas da pergunta dois. Dessa forma, é possível dizer que os professores escolheram usar as TDIC nas aulas de Matemática, porque perceberam que o uso destas favorece o processo de ensino dessa disciplina.

Ao falar que as TDIC “facilitam a visualização do material trabalhado e tira o aluno um pouco da abstração”, D2 está falando de utilização do audiovisual, exposição mais clara dos conteúdos e de praticidade, citados respectivamente por D3, D2 e D1, D3. Tal afirmação corrobora com os PCNs (1998), ao discutir que as TDIC amenizam os obstáculos enfrentados pelos alunos para aprenderem os mais diversos conteúdos matemáticos, como por exemplo, possibilitando a visualização dos conteúdos por parte dos alunos e facilitando a compreensão deles na exposição dos conteúdos.

Em sua resposta D3 novamente cita “otimização do tempo” e agora como sendo o modo com o qual as TDIC favorecem o processo de ensino matemático. De acordo com o docente, ao utilizar as TDIC o tempo da aula é utilizado para explanar e orientar os conteúdos ao invés de copiar conceitos constantemente e intercalar essas cópias com explicações, o que acontece quando essas tecnologias não são utilizadas.

Logo, a otimização do tempo ocasionada em virtude do uso das

tecnologias favorece o ensino matemático, uma vez que o professor se torna mediador do processo, tendo mais tempo para expor os conteúdos e possibilita que o aluno seja o protagonista do seu processo de aprendizagem podendo criar suas próprias ideias e conjecturas (Brasil, 1998).

“Praticidade” e “dinamismo” são indicados por D1 como os meios de favorecimento ofertados pela utilização das TDIC para o ensino matemático. De fato, o processo de ensino se torna mais fácil quando se usa as TDIC, seja pela maior possibilidade dos alunos visualizarem os conceitos ou pelo melhor aproveitamento do tempo da aula. Toda essa praticidade leva ao dinamismo citado pelo professor, o que está de acordo com Barbosa, Viana e Lozada (2021) quando afirmam que a partir do momento que o docente inova suas metodologias, utilizando as TDIC, por exemplo, tornam o ensino mais dinâmico para o estudante, contribuindo para a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Visando identificar as contribuições que as TDIC traz a prática dos professores de matemática, fez-se a pergunta cinco. As respostas foram semelhantes às respostas da pergunta quatro, como se pode ver a seguir.

D1: Melhora a interação com os alunos.

D2: A assimilação do conteúdo por parte do aluno se torna mais fácil.

D3: A ideia de usar as tecnologias a nosso favor é sempre muito bem-vinda, pois a partir do momento em que paro para planejar minha aula, construir uma aula em que posso levar e explicar para meus educandos por meio de imagens, vídeos, exemplos reais, isso torna não somente minha prática mais proveitosa e exitosa, como dos discentes também. E isso fica de alerta para os mesmos, uma vez que, se eles também usarem as tecnologias em geral ao seu favor, só terão e colherão bons frutos.

Ao apontar “melhora a interação com os alunos” como contribuição do uso das TDIC para a prática docente matemática, D1 concorda com sua resposta à pergunta dois. De fato, os PCNs de Matemática indicam como uma das contribuições o interesse do aluno em ser protagonista de sua aprendizagem (Brasil, 1998). Acredita-se que a melhoria na interação do estudante durante a aula de Matemática quando as TDIC são utilizadas, apontada por D1, refere-se ao fato dos alunos apresentarem maior interesse pelo conteúdo e pela forma como está sendo explanado, bem como vontade de participar ativamente da aula, o que facilita a aprendizagem, tornando esse processo prático.

D2 indica a facilidade de assimilação do conteúdo por parte do estudante como contribuição para a prática docente matemática fornecida pelo uso das TDIC, assim como D3 aponta o uso de “imagens, vídeos, exemplos reais” também como contribuição. Tal resposta é semelhante à resposta de D2 à pergunta quatro. Ambas repostas tratam da melhor visualização dos conteúdos pelos estudantes, tornando o ensino prático, o que também facilita a aprendizagem.

Dessa forma, as respostas de D2 e D3 estão de acordo com os PCNs de Matemática, uma vez que o documento afirma que a finalidade do uso das TDIC é promover a ampliação da visão do aluno sobre os conteúdos matemáticos (Brasil, 1998), enquanto a BNCC aponta a relevância do papel da linguagem gráfica e de novos modos de representação, o que possibilita novas estratégias de abordagem de diversos assuntos matemáticos como contribuição para o ensino matemático (Brasil, 2018).

A seguir, as conclusões da pesquisa.

Conclusões

O objeto da pesquisa consistiu em identificar as contribuições que as TDIC fornecem a prática docente dos professores de Matemática do Ensino Médio. Nesse sentido, a pergunta norteadora desse estudo foi: “Quais as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz à prática dos professores de Matemática do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no município de Canindé/CE?”

Partindo dessa indagação, teve-se como objetivo geral identificar as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz a prática dos professores de matemática do Ensino Médio de uma escola profissionalizante no município de Canindé/CE. Como objetivos específicos: mapear as TDIC utilizadas nas aulas de Matemática e os motivos de sua escolha; analisar, a partir da perspectiva dos professores, como as TDIC podem favorecer o processo de ensino de Matemática.

Para que o primeiro objetivo específico fosse alcançado foram realizadas leituras dos documentos oficiais acerca da temática e de trabalhos de autores que abordam a utilização das TDIC e as contribuições por elas ofertadas ao ensino matemático. Pelos dados, percebe-se que os professores não utilizam muitas TDIC em suas aulas, e que isso, se deve a escassa formação sobre a temática, o que vai ao encontro dos autores discutidos no referencial teórico. Observa-se ainda, que os docentes escolheram trabalhar com as TDIC em suas aulas de Matemática porque perceberam que a utilização delas favorece o ensino matemático.

Visando à alcançar o segundo objetivo específico, traçou-se um paralelo entre fundamentação teórica e os dados. De acordo com os professores as TDIC facilitam o ensino de Matemática na visualização dos conteúdos, na otimização do tempo de aula, no dinamismo e na praticidade da aula, tais apontamentos estão de acordo com que diz os documentos oficiais.

Portanto, pode-se dizer que as contribuições que as tecnologias digitais de informação e comunicação traz a prática dos professores de matemática são: praticidade, uma vez que facilita o processo de ensino, seja pela otimização do

tempo da aula, seja pela possibilidade de fornecer diversificadas formas de visualizar o objeto de estudo; e dinamismo, visto que os alunos se sentem atraídos e motivados a participar da aula e principalmente aprender.

Como sugestão, a escola pesquisada pode promover formações pedagógicas e metodológicas sobre TDIC para que os professores possam conhecer mais tecnologias, bem como aprender a utilizá-las.

Referências

- AMANCIO, D. T.; SANZOVO, D. T. Ensino de Matemática por meio das tecnologias digitais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 47, 2020.
- ARAÚJO, I. D. et al. Utilização de jogos matemáticos como ferramenta metodológica no ensino de geometria. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-9.
- BARBOSA, E. A. A.; VIANA, S. L. S.; LOZADA, C. O. Uma análise das potencialidades dos aplicativos Mathup, aventura do bebê panda com matemática e Train Brain para o ensino das operações básicas na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 192–208, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.5148.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília/DF: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Parte IV. Brasília: SEMT/MEC, 2000.
- CARDOSO, M. C. S. A.; SAMPAIO, A. S. F. Dificuldades para o uso da informática no ensino: percepção dos professores de matemática após 40 anos da inserção digital no contexto educacional brasileiro. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 44-84, set. 2019.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, jan. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**.
- DICIONÁRIO PRIBERAM ONLINE DE PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO. *Praticidade*. 2022.
- FREITAS, S. L.; MIGUEL, J. C.. Metodologias utilizadas para o ensino da matemática em uma escola do município de Cacoal-Rondônia: um estudo analítico. In: **Anais** do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2018, Águas de Lindoia. IV Congresso Nacional de Formação de Professores, 2018.

MELO, M. C. P. **A resolução de problemas:** uma metodologia ativa no ensino de matemática para a construção dos conteúdos de “Potenciação e radiciação” com alunos do ensino fundamental. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

MENDES, Iran Abreu. **Tendências metodológicas no ensino de matemática.** Belém: EdUFPA, 2008.

MENDES, T. F. et al. A Utilização do Software Geogebra como instrumento de aprendizagem de Matemática. **Espacios**, [s. l.], v. 35, n. 6, p. 1-2, abr. 2014.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, T. S. P.; SILVA, D. C. S.; LIMA, A. C. S. O software GeoGebra no ensino da Função Quadrática. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 861–876, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.4954.

PAVANELO, E.; LIMA, R. Sala de Aula Invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*. 2017, v. 31, n. 58.

PEREIRA, A. C. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Matemática:** Estudo com docentes de uma escola profissionalizante no município de Canindé-Ce. 2022. 19f. Artigo Científico (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé, 2022.

RIBEIRO, E. S.; SANT’ANA, I. P.; SANT’ANA, C. C. Desafios do ensino de matemática com tecnologias digitais nos anos iniciais. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23740, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23740.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 214-227, out. 2013.

SANTOS, C. M.; NEVES, T. G.; TOGURA, T. C. F. As tecnologias digitais no ensino de matemática: uma análise das práticas pedagógicas e dos objetos educacionais digitais. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SBEM, 2016. p. 1-10.

VENTURA, J. P. C.; GOMES, C. R. Softwares no ensino de matemática: um olhar sobre a BNCC. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 846–860, 2021. DOI: 10.30938/bocehm.v8i23.4961.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR

José César Pontes Moreira¹

Antonia Lis de Maria Martins Torres²

Ana Cláudia Uchôa Araújo³

Sinara Socorro Duarte Rocha⁴

Joelma Nogueira dos Santos⁵

1. Introdução

A inteligência artificial (IA) tem desempenhado um papel cada vez mais relevante nos sistemas educacionais em todo o mundo, transformando a maneira como ensinamos e aprendemos e, ao mesmo tempo, nos relacionamos com o objeto do conhecimento. Com base na capacidade das máquinas digitais para

1 Mestre em Economia, Doutorando em Educação pelo Universidade Federal do Ceará, Professor da rede privada, atuando nas seguintes áreas: educação cooperativa, gamificação, tecnologias educacionais, cultura maker. Economista da Universidade Federal do Ceará. E-mail: cesarpontes@ufc.br.

2 Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FACED/UFC, Mestre (FACED/UFC) e Doutora também pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Estudos Especializados da FACED/ UFC com atuação na área de educação a Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE). Pesquisadora da Linha História da Educação Comparada (LHEC), no Eixo; Novas Tecnologias e EAD. email: lisdemaria@gmail.com.

3 Graduação em Pedagogia, pela UFC. Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (2015), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC). Pós-Doutorado em Educação, pela UFC, na Linha de Pesquisa LHEC, no Eixo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Educação a Distância. Servidora Pedagogia, no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. email: ana@ifce.edu.br.

4 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UECE. Especialista em Informática Educativa, Mídias em Educação (UFC) e Coordenação Pedagógica. Mestre e Doutora em Educação pela UFC. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação e Tecnologia (IFCE) do campus Paracuru/Ce atuando na formação docente e apoio pedagógico do Curso de Pedagogia da UAB-UECE. email:sinara.duarte@ifce.edu.br.

5 Graduada em Licenciatura em Ciências com Habilitação Plena em Matemática (UECE). Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Mestre e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática UFC. Atualmente é professora efetiva do IFCE, email: joelma.santos@ifce.edu.br.

aquisição, manejo, análise e interpretação de dados, a IA oferece oportunidades para melhorar e personalizar o ensino, bem como auxiliar professores e estudantes em suas jornadas acadêmicas.

A quantidade de dados e informações gerados pelos sistemas informatizados vem aumentando de modo exponencial, sendo a IA o recurso que pode contribuir para que esses dados e informações possam ser aproveitados de forma inteligente à administração do bem-estar da humanidade. A sistematização desses bancos de dados com a ajuda da IA pode ser utilizada para a tomada de decisões e elaboração de políticas, programas e projetos educacionais no âmbito dos processos de ensino nos níveis fundamental, médio e superior.

Para dirimir dúvidas e contribuir para a elucidação de uma pergunta recorrente quando se escreve e fala sobre IA, abaixo, apresentam-se algumas respostas para a seguinte pergunta: O que é a inteligência artificial? Cita-se a definição de alguns pesquisadores que estão estudando o assunto.

O que é a Inteligência Artificial?	
Elana Zeide (2019)	Em termos gerais, a inteligência artificial é a tentativa de criar máquinas que possam fazer coisas que anteriormente só eram possíveis através da cognição humana.
Russel, S. & Norvig, p. (2016)	A capacidade de um sistema de computador para realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como perceber, reconhecer padrões, tomar decisões e aprender com a experiência. Definimos a IA como o estudo de agentes (inteligentes) que recebem percepções do ambiente e executam ações.
Poole, D. & Mackworth, A. & Goebel, r. (1998)	O estudo de agentes inteligentes que percebem seu ambiente e tomam ações que maximizam suas chances de alcançar metas.
Nilson, N.J. (1998)	O ramo da ciência da computação que se preocupa com a automação de comportamento inteligente
Feldman, J. & Danciger, J. (1995)	O campo de estudo que se preocupa em fazer com que os computadores possam fazer coisas que, até agora, apenas pessoas podiam fazer.
Wooldridge, M. & Jennings, N. & Kinny, D.A (2002)	O estudo e projeto de agentes inteligentes autônomos.
Kurweil, R. (1999)	A ciência da fabricação de máquinas inteligentes.
McCarthy, J. (2007)	A inteligência exibida por máquinas, em contraste com a inteligência natural exigida por seres humanos.
Rich, E. & Knight, K. (1991)	A simulação de processos de inteligência humana por máquinas, especialmente, por sistemas de computador.

Barreau, D. & Guitton, P. (2011)	A habilidade de um sistema de computador de interpretar dados externos, aprender a partir desses dados e utilizar o aprendizado para alcançar metas e utilizar o aprendizado para alcançar metas e tarefas específicas por meio de adaptação.
Nilson, N. J. (2009)	A construção de programas de computador que imitam ou simulam o pensamento humano.
Luger, G.F. (2009)	O estudo e design de agentes inteligentes autônomos capazes de perceber o ambiente, tomar decisões racionais e tomar ações para alcançar os seus objetivos.
Winston, P.H. (1992)	A disciplina científica de fazer os computadores realizarem tarefas que requerem inteligência humana.
Bostrom, N. (2014)	A inteligência exibida por máquinas ou software que podem aprender e realizar tarefas de forma autônoma.
Buchanan, B.G. & Wilkins, D. C. (1998)	O estudo de como tornar os computadores capazes de realizar tarefas que exigiriam inteligência se executadas por seres humanos.
Poole, D. & Mackworth, A. & Goebel, R. (1998)	O campo multidisciplinar de pesquisa dedicado a fazer com que as máquinas ajam de forma inteligente.

O panorama exposto no quadro acima nos fornece algumas pistas para perceber que o conceito de inteligência artificial (IA) vem sendo discutido há algumas décadas, em especial, por pesquisadores do campo da ciência da computação, e o como isso traz implicações em atividades, até então, reconhecidas como explícita e eminentemente humanas.



Fonte da imagem: Freepik.

A partir do exposto, é necessário refletir sobre as implicações éticas, pedagógicas e sociais do uso dessas tecnologias em variados contextos, incluindo os educacionais. Neste trabalho, apresentamos uma revisão das publicações nacionais internacionais mais relevantes sobre o assunto, analisamos os impactos da IA no contexto educacional e discutimos os principais desafios e oportunidades para sua implementação. Serão também examinados os efeitos

dessas ferramentas no contexto educacional, bem como os desafios e preocupações decorrentes de sua utilização, considerando o papel docente e o cenário de precarização.

Importante refletir sobre os principais desafios enfrentados pelas instituições, gestores, professores, estudantes e famílias no processo de implementação da inteligência artificial nas práticas educacionais. Consideram-se também as preocupações éticas e sociais relacionadas ao uso da IA na educação, tais como privacidade, possível manipulação de conhecimentos e informações, segurança dos dados e desigualdades de acesso.

1.1 Alguns autores que têm contribuído com o conceito de IA

Existem vários tipos de Inteligência Artificial (IA), cada um com suas próprias características e áreas de aplicação. Aqui estão alguns exemplos dos principais tipos de IA:

1. Inteligência Artificial Baseada em Regras (Rule-based AI): Este tipo de IA opera através de um conjunto de regras pré-definidas e programadas. As regras são geralmente criadas por especialistas humanos e a IA segue essas regras para tomar decisões. Um exemplo comum é um sistema especialista médico que utiliza regras para diagnosticar doenças.
2. Inteligência Artificial Baseada em Aprendizado de Máquina (Machine Learning-based AI): Neste tipo de IA, os modelos de máquina aprendem a partir de dados sem a necessidade de uma programação explícita. Existem várias técnicas de aprendizado de máquina, como redes neurais, árvores de decisão e algoritmos genéticos, que permitem que a IA identifique padrões nos dados e tome decisões com base nesses padrões. Exemplo de livro que trata sobre aprendizado de máquina e suas aplicações incluem: “Machine Learning” de Tom Mitchell, publicado em 1997, e “Pattern Recognition and Machine Learning” de Christopher Bishop, publicado em 2006.
3. Inteligência Artificial Baseada em Redes Neurais (Neural Network-based AI): As redes neurais são um subconjunto do aprendizado de máquina e têm sido amplamente utilizadas em IA. Elas são estruturas semelhantes ao cérebro humano que podem aprender a partir de grandes conjuntos de dados e identificar padrões complexos. “Deep Learning” de Ian Goodfellow, Yoshua Bengio e Aaron Courville, publicado em 2015.
4. Inteligência Artificial Baseada em Processamento de Linguagem Natural (Natural Language Processing-based AI): Este tipo de IA envolve a capacidade de um sistema de entender, interpretar e responder à linguagem humana de forma natural. Exemplos de técnicas de processamento de linguagem natural

incluem a tradução automática, o reconhecimento de fala e a análise de sentimentos. “Natural Language Processing with Python” de Steven Bird, Ewan Klein e Edward Loper, publicado em 2009.

Estas são apenas algumas das principais categorias de Inteligência Artificial. Existem muitas outras áreas de pesquisa e aplicação que exploram diferentes aspectos da IA, como a robótica autônoma, a visão computacional e os sistemas de recomendação.

Existem diversos estudos e teorias relevantes sobre inteligência artificial e seus autores nacionais e internacionais que contribuíram para o avanço dessa área.

Dentre estes, podemos citar as principais contribuições:

Autor	Contribuição
Alan Turing	Considerado um dos pioneiros da inteligência artificial. Ele propôs o “Teste de Turing” em 1950, que avalia a capacidade de uma máquina exibir comportamento inteligente indistinguível do de um ser humano
Marvin Minsky	Foi um dos fundadores do campo da inteligência artificial. Ele desenvolveu a teoria dos sistemas de agentes, que descreve a inteligência como uma coleção de sistemas de agentes que trabalham juntos para resolver problemas
John McCarthy	Cunhou o termo “inteligência artificial” em 1956 e desenvolveu a linguagem de programação Lisp, que se tornou amplamente utilizada na pesquisa em inteligência artificial
Herbert Simon e Allen Newell	Desenvolveram o primeiro programa de computador capaz de resolver problemas complexos de forma semelhante às habilidades humanas. Essa abordagem ficou conhecida como “Inteligência Artificial Simbólica”
Norbert Wiener	Seu trabalho na teoria dos sistemas cibernéticos foi fundamental para o desenvolvimento da inteligência artificial. Ele propôs que as máquinas poderiam reproduzir atividades humanas complexas
Judea Pearl	Contribuiu significativamente para o campo da inteligência artificial e da lógica causal. Sua contribuição na área de algoritmos de raciocínio probabilístico e causal foi fundamental para a pesquisa em inteligência artificial
Yaser S. Abu- Mostafa	Professor de Engenharia Elétrica e Ciência da Computação da Universidade da Califórnia, foi premiado por seu trabalho em aprendizado de máquina e algoritmos.
Ivan Nunes da Silva	Pesquisador brasileiro da Universidade de São Paulo, seu trabalho se concentra em modelos probabilísticos e aprendizado de máquina
Moisés Goldszmidt	Pesquisador do Laboratório de Inteligência Artificial do Instituto de Pesquisa da Nokia, também é professor do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, e suas pesquisas relacionam-se com aprendizado de máquina
José A. Cuminato	Professor titular no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, suas pesquisas concentram-se em redes neurais artificiais e otimização.

Fonte: elaboração própria dos autores, 2023.

Ao considerar, então, o uso da inteligência artificial (IA) no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior brasileiro, é importante analisar os aspectos positivos e negativos, haja vista o cenário de desigualdades sociais que nos circundam e que impactam a educação. Abaixo estão alguns exemplos de cada um desses aspectos:

Aspectos Positivos:

1. Personalização do Ensino: A IA permite adaptar o conteúdo e as atividades educacionais de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizagem personalizada.
2. Engajamento dos Alunos: Com a IA, é possível integrar elementos interativos, como jogos e simulações, que podem aumentar o engajamento e a motivação dos estudantes.
3. Acesso à Educação: A IA pode contribuir para tornar a educação mais acessível a todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica.
4. Atendimento de Necessidades Específicas: A IA pode ajudar a identificar e atender às necessidades especiais dos alunos, oferecendo recursos e suporte adicionais quando necessário.
5. Eficiência e Automação: A IA é capaz de automatizar tarefas administrativas e de correção, liberando mais tempo para os professores se concentrarem em atividades que envolvam interação humana.

Aspectos Negativos:

1. Desigualdade de Acesso: A implementação da IA pode criar/aprofundar desigualdades na educação, uma vez que nem todos os alunos têm a mesma oportunidade de acesso a recursos tecnológicos.
2. Dependência Tecnológica: O uso excessivo da IA pode criar/accentuar uma dependência excessiva da tecnologia, tornando os alunos menos capazes de aprender ou resolver problemas sem assistência.
3. Privacidade e Segurança dos Dados: Com o uso da IA, a coleta e o compartilhamento de dados pessoais dos alunos e da comunidade escolar podem ser uma preocupação, levantando questões sobre privacidade e segurança.
4. Falhas de Sistemas: A IA não é perfeita e está sujeita a falhas. Erros ou problemas técnicos podem ocorrer durante o uso da tecnologia, afetando negativamente o processo de ensino e aprendizagem.
5. Falta de Interação Humana: Embora a IA possa facilitar o processo de aprendizagem, ela não pode substituir completamente a interação entre os alunos e os professores, que é fundamental para um desenvolvimento educacional completo.

Do exposto, depreende-se a necessidade de uma discussão profunda

acerca da aplicação da IA em contextos de aprendizagens formais, não só no nível superior. É preciso considerar as suas potencialidades, as quais devem ser utilizadas com regramento necessário, de forma a não haver sobreposição ante à capacidade humana e, por assim dizer, ao exercício livre e pleno da humanidade.

2. IA no ensino superior: que implicações?

Com o advento da inteligência artificial, o ensino superior tem experimentado mudanças significativas em sua abordagem didática. Ferramentas de inteligência artificial, como *chatbots*, sistemas de recomendação e análise de dados, têm sido implementadas em instituições de ensino superior para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a personalização do ensino e facilitando a avaliação dos estudantes. O que se questiona é como isso tem sido feito, se há monitoramento e planejamento quanto à adoção de seu uso e, principalmente, se tais mudanças metodológicas e curriculares têm sido, de fato, para todos.

A IA, no ensino superior, pode oferecer várias vantagens, como personalização do ensino, análise de dados e auxílio na tomada de decisões. Por meio da personalização do ensino, a IA pode adaptar-se às necessidades e preferências individuais dos estudantes e professores, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais eficaz e envolvente. Além disso, a análise de dados em larga escala permite que as instituições de ensino identifiquem padrões e tendências, o que contribui para a melhoria contínua do currículo e dos métodos de ensino. A IA também pode auxiliar na tomada de decisões por meio de sugestões e recomendações baseadas em modelos e algoritmos inteligentes. Mas ante ao seu uso, cada vez mais popularizado, é necessário que se faça uma discussão ampla e séria, envolvendo toda a sociedade.

Mas o que é um algoritmo? O algoritmo é uma sequência finita de ações que são combinadas para resolver um problema ou dar uma resposta específica. Exemplo: uma receita de bolo. Dessa forma, um algoritmo é utilizado para resolver questões de cálculo, de processos e contribuir para a definição de cenários e ajudar a fazer planejamento (SICHMAN, 2021).

Desafios e Preocupações:

Embora as ferramentas de inteligência artificial tragam variedades de recursos e benefícios, sua implementação no ensino superior enfrenta desafios e preocupações. Um dos principais desafios é a coleta e o uso ético dos dados dos estudantes e do que produzem, bem como dos professores.

A privacidade e a segurança dos dados pessoais devem ser preservadas, garantindo que as informações sejam utilizadas de maneira responsável e sob parâmetros éticos e legais. Além disso, há preocupações em relação a uma

possível substituição do papel do professor, pelo uso excessivo de ferramentas de inteligência artificial, contribuindo para o recrudescimento de várias formas de precarização do trabalho docente, desemprego e descrédito ante ao seu trabalho. É fundamental encontrar um equilíbrio entre a tecnologia e a interação humana no processo de ensino, para garantir que a educação continue aprofundando habilidades sociais e emocionais e, ainda, profissionais.

Principais tecnologias utilizadas no ensino superior:

O futuro das ferramentas de inteligência artificial no ensino superior é promissor. À medida que a tecnologia avança, espera-se que essas ferramentas se tornem mais sofisticadas e eficientes, sendo aplicadas nas mais variadas áreas do conhecimento. Além disso, o uso de recursos como realidade virtual e gamificação poderá potencializar ainda mais o processo de aprendizagem, à medida que proporciona ao sujeito a possibilidade de manipulação de objetos e a vivência de práticas, em ambientes simulados com grau realístico jamais vistos antes. No entanto, para a utilização pedagógica adequada, é essencial que os professores sejam capacitados e incluídos no planejamento, design, desenvolvimento e na utilização dessas ferramentas, a fim de aproveitar seu potencial ao máximo.

A partir de pesquisas desenvolvidas nos estudos de autores especializados no tema, constata-se que as principais ferramentas tecnológicas que utilizam inteligência artificial no processo didático são:

1. Sistemas de tutoriais inteligentes (STIs): são programas de computador que fornecem suporte individualizado de ensino e aprendizagem. Eles são capazes de analisar o desempenho dos alunos, identificar suas dificuldades e fornecer *feedback* personalizado para melhor aprendizado de forma muito célere, num formato customizado. Uma referência bibliográfica relevante sobre STIs é o livro “Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned”, de Jim Greer.
2. *Chatbots* educacionais são programas de computador que usam algoritmos de processamento de linguagem natural para interagir com os alunos, responder perguntas e fornecer informações categorizadas como relevantes sobre o conteúdo didático. Um artigo interessante sobre *chatbots* educacionais é “Design considerations for na educational chatbot”, de Xiangen Hu e Seungyeon Lee.
3. Plataformas de aprendizado adaptativo: são ambientes *e-learning* que usam algoritmos de inteligência artificial para personalizar a experiência de aprendizado de cada aluno. Essas plataformas analisam o desempenho e o estilo de aprendizagem do aluno e adaptam o conteúdo e a sequência de atividades de acordo com suas necessidades individuais, plasmando-se numa espécie de cardápio curricular. (MARIA BIELIKOVA E ALEXANDER NICA, ano)
4. Avaliação automática de respostas: é uma ferramenta que utiliza algoritmos

de inteligência artificial para analisar e avaliar automaticamente as respostas dos alunos. Ela é capaz de fornecer *feedback* imediato sobre a avaliação automática de respostas, o que possibilita ao estudante verificar de maneira rápida como está a sua performance de aprendizagem num dado conteúdo (MARK D. SHERMIS E JILL BURSTEIN, ano).

5. Mineração de dados como fonte para tomada de decisões quanto para análise preditiva.

Assim Silva e Spanhol (2018) *apud* Pimenta (2019, p. 16) esclarecem que:

“A mineração de dados (MD) representa a busca por novas estratégias de produtividade e diferenciais de competitividade, inclusive no meio educacional, pois a busca pelo conhecimento, também, passa pelos efeitos gerados pela globalização e avanços tecnológicos. O que, consequentemente, implica na busca por materiais e métodos que sejam proveitosos para o pesquisador, conforme as suas necessidades.”

Pimenta (2019, p. 17) adverte que:

“...existem diversos desafios que sugerem uma reflexão sobre a forma com que a IA utilizada para a mineração de dados é desenvolvida, pois, não basta, simplesmente, buscar dados, mesmo que estes sejam específicos. É necessário verificar a autenticidade destes.”

Reforça-se que a inteligência artificial em sua análise preditiva utiliza dados do passado para estimar o que poderá acontecer. Não obstante, esse processo baseia-se na aprendizagem automática, onde há uma atividade de busca de padrões em milhares de dados e, em seguida, esses padrões são utilizados para tomada de decisões (ZEIDE, 2019). O modelo de aprendizagem automática vem sendo utilizado nas ferramentas acima apresentadas e pode, se eticamente planejado, ser veículo promotor de aprendizagens humanas variadas.

3. Conclusão:

As ferramentas de inteligência artificial têm um impacto significativo no processo didático do ensino superior. Há inúmeros benefícios proporcionados por essas ferramentas, como a personalização do ensino e a facilidade na avaliação dos estudantes, são evidentes.

No entanto, é necessário estar atento aos desafios e preocupações relacionados à ética na coleta de dados e à substituição do papel do professor, num contexto de precarização, desemprego e descrédito quanto à profissão. A utilização responsável e equilibrada das ferramentas de inteligência artificial é fundamental para garantir que elas desempenhem um papel positivo no aprimoramento do ensino superior, em vez de ser vista como inimigas.

As ferramentas de inteligência artificial têm o potencial de transformar o

ensino superior, trazendo diversos recursos. Uma das principais contribuições é a personalização do ensino, permitindo que os estudantes avancem em seu próprio ritmo e recebam conteúdos adaptados às suas necessidades individuais. Além disso, as ferramentas de inteligência artificial podem auxiliar os professores no acompanhamento e avaliação dos alunos, identificando áreas de dificuldade e fornecendo *feedback* em tempo real. Outro benefício significativo é a capacidade de analisar grandes quantidades de dados, o que possibilita o diagnóstico precoce de problemas de aprendizagem e a identificação de padrões de comportamento dos estudantes, o que pode implicar na modelagem de currículos personalizados, que não desconsiderem o perfil coletivo dos aprendentes.

No entanto, há de se atentar para a necessidade de planejamento, avaliação e desenvolvimento da IA aplicada ao contexto da educação no ensino superior, ancorados na participação autônoma dos docentes e discentes, de forma que o processo de aprendizagem não perca a sua autonomia e, tampouco, desconsidere a humanidade dos aprendentes e docentes e a politicidade e a ética do fenômeno educativo.

Referências

- BIELIKOVA, M., & NICA, A.. **A survey of adaptive learning systems: Present and future trends.** International Journal of Learning Technology, 5(2), 2010, 113-139.
- GREER, J. E.. **Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned.** 2007.
- HU, X., & LEE, S.. **Design considerations for an educational chatbot.** In Proceedings of the Companion of the 2017 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (pp. 361-362). 2017.
- McKINNEY, P. **AI in Education: Challenges and Opportunities for the Future.** Frontiers in Artificial Intelligence. 2020.
- PIMENTA, K.H. F. **Inteligência artificial aplicada a educação com a técnica de mineração de dados.** (Monografia para graduação como Bacharel em Ciência e Tecnologia. Orientadora: Ana Paula F. Ramos). Universidade Federal do Semi-Árido – UFERSA. Caraúbas-RN, 2019.
- KAYE, T. (2019). **Artificial Intelligence and the Future of Education.** Jisc.
- Luckin, R. *et al.*. **Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education.** University of Sussex. 2016.
- ROWN, M.. **Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise, and Challenges.** Educause Review, 2020.
- RUSSELL, Stuart J., NORVIG, Peter. **Inteligência artificial.** (Tradução Regina Célia Simille.) 3ª.Edição – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Disponível

em: <https://www.cin.ufpe.br/~gtsa/Periodo/PDF/4P/SI.pdf> Acesso em: 30.07.2023.

SHERMIS, M. D., & BURSTEIN, J.. **Automated essay scoring**: A literature review. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 2003, p.1-30.

SICHMAN, J. S. **Inteligência artificial e sociedade: avanços e riscos**. *Revista Estudos Avançados* 35 (101), 2021, p. 37-49.

TECNOLOGIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO AMBIENTAL

Gustavo Henrique Furtado Gomes¹

1. Introdução

A era global marcada pelo domínio da imagem, propagada pelos mais diversos meios de comunicação, apresenta aos nossos olhos, um mundo virtual onde tudo parece acessível e perto, ou seja, encurtando o tempo e as distâncias. Santos (1988) afirma que “sabemos que nossa época implicou uma revolução global não totalmente acabada, mas cujos efeitos são perceptíveis em todos os aspectos da vida”.

Assim conceitos tradicionais perdem espaço e cedem lugar para novas formulações teóricas que buscam explicar, questionar e direcionar um espaço dominado pela virtualidade e possível de ser acessado por todos ao mesmo tempo.

A geografia assume um papel muito importante nesta fase e na esfera mundial em que as informações são transmitidas pelos diversos meios de comunicação com muita rapidez, volume e de maneira constante. A realidade em que nos encontramos é de uma complexidade tremenda, resultante dos impactos da globalização. Sem ter conhecimentos geográficos é impossível acompanhar e entender tantas mudanças e os fatos ou fenômenos que ocorrem no mundo globalizado.

Santos (1988) destaca que estamos diante de uma multiplicação de possibilidades

As novas realidades são ao mesmo tempo causa e consequência de uma multiplicação de possibilidades, potenciais ou concretizadas, cuja multiplicidade de arranjos é fator de complexidade e de diferenciação crescentes. Não se trata aqui de adaptação do passado, mas de subversão das concepções fundamentais, das formas de abordagem, dos temas de análise. Isso equivale a dizer que mudam ao mesmo tempo o conteúdo, o método, as categorias de estudo e as palavras-chave. (SANTOS, 1988, p. 9)

1 Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Campus São Luís-MA. Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Especialização em Geografia do Brasil pela faculdade Venda Nova do Imigrante-FAVENI.

Para a formação de um cidadão consciente, crítico e responsável é necessário compreender as transformações ocorridas e como este espaço se organiza. “à escola não é a que detém o saber, mas a que intervém no processo pedagógico ampliando o conhecimento com base no diálogo e nas transformações sócio-político-culturais do mundo”. (OLIVEIRA, 2013, p. 2)

É interessante, o papel do professor em sala de aula porque deve propor atividades que privilegiam a reflexão, a atualidade de informações que compõem o espaço geográfico incluindo abordagens naturais, políticas, tecnológicas, sociais, humanas e econômicas com suas contradições e desigualdades. Porém, a educação e o aprender são muito amplos. Paulo Freire já dizia que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.13)

2. Relações entre Geografia e Educação Ambiental

Neste capítulo, empreendemos uma discussão acerca da importância da Geografia para a Educação Ambiental, buscando compreender o percurso histórico e seu entrelaçamento no estado da geografia e as trajetórias de aplicação, também apresentamos dicções sobre o papel da Geografia para a Educação Ambiental, assim como, buscamos baseados em discursões históricas e contemporâneas, conceituar o que compreendemos como Educação Ambiental em geografia, como locus de análise e de emprego de descrições teóricas acadêmicas.

2.1A importância da Geografia para a Educação Ambiental

A problemática ambiental nas últimas décadas do século XX, e neste início do século XXI, resulta da ruptura homem/natureza, mostrando-se como uma separação, onde o homem tem visto a natureza como espaço a ser dominado, situação apresentada como um dos sintomas da crise de civilização na modernidade. Entretanto, como mostra Peluso (2003),

a separação entre ambos resultou de um longo processo de afastamento da natureza, durante o qual o homem passou a designar-se por atributos que o distinguiam daqueles que não eram homens, como os outros animais, vegetais e objetos inanimados (PELUSO, 2003, p. 37).

Ainda neste sentido das relações sociedade e natureza e a dinâmica da educação ambiental, compreendemos que os mitos dos povos primitivos (locus das relações primitivas sociais), segundo Turner (1990, p. 21), “se ainda mostrava a comunicação do homem com a natureza, foi também um indício de que já havia ocorrido o rompimento e o que não era humano passava a ser instituído como algo externo aos grupos sociais”.

Assim, Peluso auxilia na compreensão desta discussão ao afirmar (2003, p. 182): “Assim, ao que parece, a natureza terminou excluída da totalidade social”, nos mostrando a ruptura de um dos pares dialéticos, asseverado pela impulsão do capitalismo. Berger e Luckmann (2004, p. 72) mostram bem a amplitude da representação, segundo a qual o homem é só social e não natural ao escreverem: “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua natureza ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo”. Trata-se de reconhecer que é necessária uma visão mais completa do ambiente em que a natureza integra uma rede de relações naturais, sociais e culturais.

Compreendemos que a baixa eficácia das técnicas produtivas, a agricultura camponesa de subsistência, conteve durante muito tempo o poder destrutivo a que a separação da natureza apontava. Hoje, porém, o desenvolvimento das técnicas produtivas, de uma agricultura técnica globalizada, impulsionada pela sociedade de consumo e toda a ideologia do consumo supérfluo pressionam os recursos naturais de tal maneira, que se mostra muito difícil conciliar sustentabilidade e consumo, assim como garantir os recursos naturais e a qualidade ambiental.

Nesse sentido, Guimarães (1997, p. 26) chama a atenção para uma questão crucial da contemporaneidade: “Um dos principais desafios da sustentabilidade”, escreve ele, “resume-se, por conseguinte, à inexistência de um ator cuja razão de ser social sejam os recursos naturais, fundamento ao menos da sustentabilidade ecológica do desenvolvimento”

A necessidade, então, de se criar uma consciência ambiental e a possibilidade de formar um ator social com interesse explícito pela natureza, com novas relações ou reviver as relações que um dia se perderam ou foram deixadas para trás, passa por um processo educativo que objetive criar novas atitudes e novos critérios de comportamento balizados pelos princípios de sustentabilidade ecológica e com a reafirmação das relações harmônicas da sociedade e da natureza.

Neste sentido considera-se que a educação é um instrumento imprescindível para a preservação do meio ambiente por seu papel relevante na conscientização dos indivíduos sobre a importância de preservar a natureza e ao mesmo tempo assegurar a qualidade de vida de toda a sociedade. Por intermédio da educação ambiental pode-se levar os educandos a compreender as relações homem/natureza, com o objetivo de tomar os necessários cuidados com o meio ambiente, como nós propomos neste trabalho.

Como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, ou seja, o ângulo específico com que a sociedade é analisada e que confere à Geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais e humanas. Como ciência social, a Geografia

tem como objeto de estudo a sociedade e suas relações com a natureza, que é objetivada via cinco conceitos-chave, todos se referindo a ação humana que modela a superfície terrestre (natureza): paisagem, região, espaço, lugar e território.

Nesta perspectiva da utilização das categorias geográficas na educação Callai (2005, p. 247) salienta que a:

Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço. [...] —a Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento (CALLAI, 2005, p.247).

Os conceitos e as definições geográficas são importantes para que a situemos no cerne da problemática ambiental e educacional, ao fazermos a seguinte pergunta simples: a Geografia pode ser um instrumento para Educação Ambiental e para a compreensão das relações sociedade/natureza? Assim, a resposta a esta indagação não é imediata, mas podemos iniciá-la tendo como referência a construção histórica dos conceitos da ciência, pois esta é o caminho para a compreensão da geografia ambiental.

3. Diagnóstico dos alunos sobre a Geografia Ambiental

Neste capítulo, empreendemos o desafio de tecer um diagnóstico baseado em análises de dados dos questionários aplicamos em três grupos – Coordenação pedagógica da escola, Professora de Geografia e alunos da turma 203. Assim iniciamos com uma breve análise de introdução a Geografia Ambiental no Ensino Médio, o que nos dá uma visão de como a teoria tem visto a prática na escola na sociedade moderna. Em seguida abordamos a visão social- 36 geográfica ambiental no ambiente escolar, trazendo as vozes dos nossos atores sociais abordados no trabalho, por fim apresentamos nesse capítulo a produção dos vídeos e suas considerações, realizadas pelos alunos e sobre nossa orientação.

3.1 Introdução a Geografia Ambiental no Ensino Médio

A Geografia precisa dar conta da realidade no contexto da era da globalização, é preciso entender que não devemos aprender apenas as relações econômicas, mas a totalidade das relações. Assim, a proximidade pode criar a solidariedade, laços culturais e desse modo à identidade (SANTOS, 1996).

Neste sentido o foco deste trabalho na educação ambiental geográfica trata de assuntos pertinentes à problemática ambiental contemporânea. Tornou-se uma exigência em diversas ciências a partir do último quartel do Século XX, um maior enfoque a esta temática, pois as configurações de mundo passam por diversas modificações, ou seja, levando a ciência a apresentar respostas a diversas perguntas e problemáticas que envolvem a Questão Ambiental.

Neste sentido a Geografia apresenta como foco de estudo e de aprofundamento de análise a categoria analítica Geografia Ambiental, para assim dá contas dos estudos em torno do seu compartimento científico de foco ambiental. Neste sentido para Oliveira & Ramão (2015) “a partir da década de 1990, tal temática recebeu grande destaque no ensino escolar em grande parte do território brasileiro, atrelada a conteúdo das mais diversas disciplinas”.

O meio ambiente tornou-se matéria obrigatória nos livros didáticos e passou a ser incorporado ao Projeto Pedagógico de várias escolas. O estudo da temática ambiental “passou a receber grande atenção em projetos interdisciplinares em diferentes temporalidades [bimestrais, trimestrais, anuais] e em celebrações como o “dia do meio ambiente” (05 de junho) ou no “dia da árvore” (21 de setembro)” (OLIVEIRA & RAMÃO, 2015)

Na Geografia a Questão Ambiental é uma grande área de análise e estudos que tem se aberto cada vez mais e feito parte da conjuntura do ensino da disciplina. Assim Gomes (2017) “desse modo, que a perspectiva geográfica da questão ambiental perpassa, necessariamente, a relação sociedade-natureza como ponto fundamental para a interpretação, reflexão e análise do espaço geográfico em todas as suas dimensões”.

Neste espaço que envolve o estudo da temática ambiental em geografia temos também uma assertiva bastante influente que é a inserção de tecnologia no que engloba a Geografia Ambiental, assim temos a inserção de tecnologias para o estudo e aprendizado da geografia ambiental no ensino de geografia como forma didático pedagógico.

Assim, a tecnologia auxilia essa reflexão e atualização do mundo contemporâneo e globalizado. Aí, entra o papel das mídias, principalmente audiovisuais e digitais, o que exige compreender e conhecer as informações veiculadas dando atenção ao jogo das forças que o mundo da comunicação e da virtualidade engloba. Ressalta-se que “[...] as tecnologias digitais surgiram como “a infraestrutura” do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LEVY, 1999, p. 32).

Neste sentido, é de suma importância utilizar de tecnologias relacionadas, que formam o universo didático para o aprendizado e o raciocínio geográfico

nas aulas de geografia. Por experiência própria do pesquisador, a melhoria da qualidade das aulas e logicamente do processo de ensinar-e-aprender é visível quando os recursos disponíveis por essas tecnologias são utilizados.

Nesta perspectiva, considera-se o uso de tecnologias no estudo da Geografia Ambiental como um recurso didático importante para a motivação dos nossos discentes. É um meio agradável e de contato tecnológico constante para a maioria dos alunos. É preciso que os professores busquem alternativas para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem atrativo e interessante.

As transformações ocorridas na escola enquanto instituição social, que para Almeida (2007), é causado por um “mundo em pleno desenvolvimento e globalizado, e altamente interconectado, com os processos de mudanças ocorridos ganham dimensões extraterritoriais”. Contudo, é importante destacar que o uso das tecnologias existentes para a aprimoramento do ensino da geografia ambiental, nunca devem substituir o professor, mas, sim auxiliá-lo na sua prática pedagógica para um melhor desenvolvimento e planejamento das suas aulas.

Nos últimos anos vários teóricos da Geografia nortearam pesquisas com o objetivo de criticar as bases tradicionais dessa ciência e inovar através dos métodos, a sociabilização do saber geográfico. Neste sentido, acredita-se que usar de novas tecnologias como o vídeo na aula de geografia ambiental favorece a inovação do ensino de geografia através da mediação do professor.

3.2 Visão socio-geográfica ambiental no ambiente escolar - a coordenação pedagógica

Para termos uma melhor compreensão do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola no tocante ao ensino e o desenvolvimento de projetos sobre educação ambiental aplicamos um questionário a coordenadora pedagógica da escola, tal questionário é de maneira simples e contava com três questões abertas e discursivas.

A coordenadora respondeu primeiramente três perguntas sobre si, dispondo os “Dados do Entrevistado” onde a 1) foi o Sexo: o qual ela colocou “feminino”, a 2) a Formação/graduação: com a resposta “pedagogia”, e a 3) foi sobre o “Tempo de atuação na Educação: que teve como resposta “20 anos”. Esses dados nos mostram a bagagem e vivência desta funcionária na educação.

Neste sentido a primeira questão sobre a educação ambiental na escola apresentada foi: 01) A escola desenvolve projetos de educação ambiental? Onde eram apresentadas também duas alternativas: Sim e Não. Contudo a resposta deveria ser justificada caso afirmativo. Qual(is) projetos já foram desenvolvidos na escola? em resposta a coordenadora escreveu que havia sido desenvolvido o “Projeto macro – Sou CINTRA, sua diversidade, com ações focadas na educação ambiental e outros (2019)”

A segunda pergunta, trouxe como questionamento “Quantos professores da escola estão envolvidos no desenvolvimento dos projetos?”, essa questão contou alternativas, onde a marcada pela coordenadora foi a quarta “Em torno de 75%”. Assim tal resposta nos mostra que nem todos os docentes aceitam o desafio de transversalizar suas aulas e suas disciplinas, não abandonando o tradicionalismo em suas práticas em Educação Ambiental.

A terceira questão feita trouxe como temática “Quanto à participação e o envolvimento dos alunos nos projetos, pode-se dizer que” e apresentou-se quatro alternativas, onde a escolhida foi a terceira “São motivados para participar, mas não se engajam efetivamente nos projetos”. Essa resposta reflete muito no ensino e aprendizagem da temática, principalmente se apresentando com apenas uma atividade acadêmica, onde o aluno só vivencia a educação ambiental na escola e não faz disso um modo de vida, e de transformação da realidade.

Como conclusão desta aplicação temos a não efetivação de uma educação ambiental como apresentada em nossa teoria, uma educação ambiental que faz a mudança na vida a partir do conceito, contudo compreendemos que a realidade é sempre maior que o conceito e também muito mais complexa, no mínimo notamos a realização e a inserção da temática na escola e nas aulas, assim temos a noção de que os alunos tem contado ainda raso com o temas, mas já com ações que versa o tocante social.

A professora de geografia:

Para compreendemos as ações docentes específicos da Geografia, aplicamos um questionário à professora que leciona a disciplina na turma estudada e em outras. O questionário contou com nove questões e uma primeira parte que buscou conhecer o “Perfil do Entrevistado”, neste sentido a professora respondeu que sua idade está entre “40-50”, que sua formação (curso de graduação) é em “Geografia Licenciatura”, que ministra aulas de Geografia nas Turmas: “200, 201, 202, 203, 204 e na 205”, e que já lecionando a mais de 10 anos.

Nas questões específicas sobre a problemática estudada buscamos compreender as ações que envolvem a educação ambiental em Geografia, neste sentido a primeira pergunta trouxe como questão “Você já participou de alguma atividade, programas ou curso que aborde meio ambiente e educação ambiental?” e resposta da professora foi somente “Sim” (a pergunta era aberta e questionava também qual curso, contudo a mesma não respondeu).

A segunda questão foi “A Escola que você trabalha possui atividade ou projeto que visa preservar o meio ambiente ou de Educação Ambiental?” A resposta foi negativa, contrariando a respostada coordenadora pedagógica que havia afirmado que havia um projeto em andamento no ano em vigência, contudo a professora ainda asseverou que “Este ano não houve no ensino médio

atividades sobre educação ambiental, mas vários projetos já foram realizados na escola sobre a temática”. Ainda nesta pergunta a docente foi questionada sobre qual sua opinião sobre essa atividade? E ela respondeu que: “Teve muito êxito e deveria fazer parte do cotidiano da escola”.

Os alunos

Em nosso trabalho, como antes já apresentado na metodologia, aplicamos 22 questionários aos alunos da turma 203 (Figura 2), do segundo ano do ensino médio do turno matutino da escola IEMA - CINTRA, o questionário conta com duas partes, sendo a primeira referente ao perfil do entrevistado, contando com perguntas simples e que as respostas são usadas somente para termos uma caracterização do grupo de alunos envolvidos no trabalho, e a segunda parte que é específica sobre a educação ambiental em geografia, traçando linhas sobre as articulações e contradições existentes na escola na aplicação da educação ambiental na visão dos alunos.

Na maioria das perguntas os alunos responderam que o lixo é o principal agente de poluição das cidades, em uma segunda etapa do trabalho foi proposto a confecção de vídeos sobre a questão ambiental, como ponta pé de inserção dos alunos na discussão ministramos uma aula sobre educação ambiental em geografia, levando em consideração as características das vivências e entornos da escola, assim como a relação sociedade e natureza, impactos e perspectiva.

4. Conclusão

Concluimos que este trabalho foi de grande importância para o desenvolvimento e engajamento dos alunos e professores no que diz respeito a Geografia Ambiental, assim como nos mostrou grandes complexibilidades na complexa relação aluno, aplicação e professor, e das abordagens dinâmicas como mostrado na aplicação do nossos campos, segundo o que nos aponta os objetivos específicos deste trabalho apresentamos argumentações e seguimentos de cada um deles a seguir.

Neste sentido analisamos de que forma o estudo da Geografia Ambiental por meio da produção de vídeos pode contribuir no ensino e aprendizado dos conteúdos geográficos no Ensino Médio, assim como a importância do engajamento de novas metodologias ou aprimoramento das já utilizadas comunguem para a melhoria da educação ambiental de alunos do ensino médio, averiguamos também a relevância de se desenvolver aulas mais didáticas e que prendam a atenção dos alunos a temática apresentada

Verificamos a compreensão dos alunos envolvidos antes e depois da realização das atividades temáticas propostas sobre a temática da Geografia

Ambiental foi de grande bagagem, principalmente no que diz respeito às assimilações e complexibilidades do tema, a como o engajamento das atividades a partir do dia a dia dos estudantes sua vivência se experiências sociais.

Por fim na aplicação deste trabalho coordenamos e acompanhas a elaboração do material midiático sobre a temática da Geografia Ambiental, principalmente ligados as vivencias, aprendizados e experiências do dia a dia dos alunos aqui englobados no trabalho. Esta vivência e aplicação na escola foram bastante importantes para nos tocar o sentimento de professor e principalmente de mudança das condições sociais e de comportamento dos atores sociais envolvidos e protagonistas deste trabalho.

Referências

- ALMEIDA, A. S., et al.. A qualidade do ensino de geociências no ensino fundamental e médio em Feira de Santana – BA: primeiras observações. VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia. ANAIS. Uberlândia, MG, 2007.
- BERGER, L. P.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004. 247 p.
- SANTOS, M. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos Teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.
- SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980, 236 p.
- OLIVEIRA, A. U. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, nº 72, 1994.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PELUSO, M. L. Reflexões sobre ambiente urbano e representações sociais. In: PAVIANI, A.; GOUVÊA, L. A. C. (org). Brasília: controvérsias ambientais. Brasília: editora UnB, 2003, p. 181-196.
- GUIMARÃES, R. P. Desenvolvimento Sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In BECHER, B. K.; MIRANDA, M.(org.) A Geografia política do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: Editora UFRJ,1997, 13-44 p.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

INTENSIFICAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIAS E A PROBLEMÁTICA EM TORNO DA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DOS INDIVÍDUOS¹

Raquel Aparecida Souza²

Raquel Almeida de Moraes³

Klívvia de Cássia Silva Nunes⁴

1. Introdução

A inserção de tecnologias na educação básica e na educação superior tem sido tema de várias pesquisas no Brasil e no mundo. No contexto da pandemia da Covid-19, presenciamos a intensificação do uso tecnológico por parte de professores e alunos de todas as faixas etárias e níveis escolares, como resposta para auxiliar na oferta de aulas remotas, dado o contexto de isolamento social e suspensão das aulas presenciais.

Algumas pesquisas mostram que a necessidade da utilização de tecnologias se deu em meio ao contexto de não planejamento, falta de estrutura básica de recursos e internet, nem formação adequada aos professores, alunos e famílias o que levou a um processo de aceleração e intensificação de tecnologias digitais durante o isolamento social, no contexto da Covid-19 e que perdura aos dias atuais na pós-pandemia. Tal situação expõe um grande despreparo por parte do governo federal, das instituições públicas e dos sujeitos (gestores, professores e alunos) em relação à infraestrutura necessária e ao manuseio de tecnologias.

Diversas instituições educativas públicas, sem preparo para enfrentar os desafios, aceitaram as parcerias sem a plena consciência dos acordos estabelecidos. Aqui, professores e alunos passam a usar intensamente tecnologias na tentativa de desenvolver um formato de ensino e aprendizagem não presencial, violando direitos fundamentais dos indivíduos.

1 Constitui-se em versão atualizada e reorganizada da Pesquisa publicada inicialmente na Revista Research, Society and Development.

2 Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Brasil - E-mail: raquelas@ufu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0671>.

3 Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Federal de Brasília, UnB – Brasil, E-mail: raquelmoraesbr@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7842-395X>.

4 Doutora em Educação, Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia – UFU – Brasil, E-mail: klivvia.nunes@ufu.br , ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-9598>.

Diante desses apontamentos, o estudo parte do seguinte questionamento: até que ponto a inserção estimulada de tecnologias digitais na educação viola os direitos fundamentais dos sujeitos? Assim, o objetivo geral é refletir sobre o processo de intensificação do uso de tecnologias nesse contexto, de modo a conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos indivíduos e nas relações de trabalho docente.

A investigação foi desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental pautada na abordagem metodológica do materialismo histórico – dialético, tendo como referências os estudos de Marx (1971) e Marx e Engels (2005).

Utilizamos como referências, estudos disponibilizados em bibliotecas públicas digitais como teses e dissertações, em periódicos científicos, como artigos e outras fontes que também foram objeto de análise para essa pesquisa.

2. Tecnologias na educação e impactos no trabalho docente – possibilidades para tomadas de consciência

Tecnologias têm sido aperfeiçoadas com o desenvolvimento dos seres humanos e em resposta aos anseios e necessidades econômicas que ocorrem por meio do trabalho, o qual pode ser caracterizado pelo “processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se defronta com a matéria natural como uma força natural” (Marx, 1988, p. 142).

Tal perspectiva remete à máxima da teoria do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) que investiga as condições históricas da produção da existência humana que resultaram na formada sociedade capitalista (Saviani, 2008). Convém salientar que o processo do modo de produção não é sempre o mesmo, por ser histórico e se referir ao modo de vida de determinada sociedade e como ela produz a própria existência, ou seja, se modifica conforme o movimento da história.

A análise de Marx e Engels (2005) cita o trabalho como fundamental na formação humana, por meio da relação ativa entre o homem, a natureza e o meio social. Quando observamos a situação vivenciada no contexto pandêmico entre 2019 a 2022, em que profissionais da educação passaram a utilizar tecnologias digitais de forma intensificada para suprir a falta das aulas presenciais, é possível identificar que são questionáveis as condições de realização do trabalho docente.

Antunes (1995) já apontava para a acelerada degradação e precarização do trabalho, com destaque ao surgimento de um novo proletariado da era digital, cuja produção laboral tem se transformado cada dia mais a partir da inserção de

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como resposta ao modelo econômico do capital. Para ele, o avanço tecnológico e suas implicações sobre o modo de funcionamento do mercado de trabalho levam a sociedade a intensificar a exploração do trabalhador, o que favorece a proliferação do trabalho terceirizado, parcial e precário, sem direitos e sub-remunerados, além de fortalecer o mercado dual.

Antunes (2018) argumenta que, ao invés do fim do trabalho, há um novo proletariado da era digital, cujos trabalhos, ora intermitentes e mais ou menos constantes, ganharam novo ímpeto com as TDICs, ao conectar os trabalhadores a diversos aplicativos e dispositivos móveis em tempo real por longas horas do seu dia e sem descanso. Isso ocasionou um novo tipo de escravidão digital em pleno século XXI, considerando as relações entre trabalho e capitalismo. (Souza, Moraes, 2022).

Essa relação pode ser descrita da seguinte maneira: “se o trabalho nasceu como uma atividade vital, imprescindível para a realização da vida humana, o capitalismo sujeitou a atividade laborativa aos imperativos da segunda natureza, como diz Marx, aos condicionantes do dinheiro, mercado e capital” (Dal Rosso, 2008, p. 1). Há, portanto, uma separação entre os trabalhos vivo e morto.

Kawamura (1986) citado por Moraes (2012), também destaca que, “no processo de expropriação do conhecimento do trabalhador pelo capitalista, dá-se a autonomização crescente do complexo tecnológico em relação ao trabalho” (p. 252). Essa autonomização vai além da simples separação entre os trabalhos vivo e morto, pois ocorre uma “subordinação do trabalho (vivo) à maquinaria (trabalho morto), gerando o fenômeno da alienação” (*idem*). Para os teóricos críticos, o discurso que advoga por uma crescente qualificação da força de trabalho é um mito que faz parte e apoia a manutenção de um modelo de produção que preserva o fetichismo da mercadoria e a alienação em sua totalidade.

Para Frigotto (1995), vivemos o neoliberalismo na política sob uma versão pós-moderna, na qual a diferença, a alteridade, a subjetividade, a particularidade e o localismo passam a regular as relações sociais, reforçam a fragmentação e atomizam o mercado. Nessa condição, a pós-modernidade se torna a última versão sistêmica do capitalismo, com o controle opressivo de nossas ações.

Todavia, o controle da sociedade tecnológica chegou a um ponto em que o sistema evidencia essa opressão (Greenwald, 2014; Luke, 2014; Stone, 2016; Snowden, 2019). Este último desvelou, entre outros, a espionagem dos Estados Unidos da América (EUA) contra a presidente Dilma Rousseff no Brasil, o roubo e a transferência de informações contra a Petrobras, além de apoiar a operação Lava-Jato na perseguição a vários políticos em nosso país.

Snowden (2019), analista de sistemas, ex-administrador de sistemas da

Central Intelligence Agency – Agência Central de Inteligência (CIA) e ex-contratado da *National Security Agency* – Agência Nacional de Segurança (NSA) dos EUA, publicizou detalhes de vários programas que constituem o sistema de vigilância global da tecnociência da NSA americana. A revelação ocorreu por intermédio dos jornais *The Guardian* e *The Washington Post*, com informações da Vigilância Global de Comunicações e tráfegos de informações executadas por meio de várias iniciativas como o programa de vigilância Prism dos EUA.

Por um lado, a invasão da privacidade ainda continua (Snowden, 2019). Documentos recentemente publicados pela *American Civil Liberties Union* – União Americana pelas Liberdades Civas (ACLU) e divulgados no Twitter em 10 de fevereiro de 2022 revelam que a CIA conduz secretamente programas de vigilância massivos que capturam informações privadas dos americanos e de outros países (American Civil Liberties Union, 2022).

Por outro lado, Souza (2019, 43) também argumenta que o processo é dinâmico e contraditório, pois no trabalho existem possibilidades de humanização:

Ou seja, mesmo que, na sociedade de classe, ocorram condições que *a priori* impeçam o trabalhador de se apropriar plenamente da riqueza material e espiritual da humanidade, mesmo havendo uma concentração de fatores capazes de gerar um estranhamento entre o homem e a ação por ele objetivada, ainda assim o trabalho não é destituído da capacidade de produzir as condições de humanização. Mesmo alienado, o trabalho enriquece o aspecto “técnico” da vida do homem, possibilita-lhe a aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, além de trazer em si a dinâmica da luta de classes. O trabalho está ligado a todos os homens, sejam eles capitalistas ou trabalhadores.

Nesse caminho analítico se encontra a relação do homem inserido em situações concretas da realidade e no próprio ato de agir e existir com o trabalho, o que corresponde ao desenvolvimento de sua potencialidade. Esta última se conecta à existência que “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”; portanto, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007, p. 154). Sendo assim, podemos dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, como a construção do pensamento social do ser inserido em situações concretas, o que confirma o vínculo entre a educação e a humanidade na relação entre trabalho e educação.

De acordo com Saviani (2007, p. 17), nessa relação se insere o trabalho educativo para a apropriação dos saberes produzidos pela humanidade, entre eles os conhecimentos tecnológicos:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Pensar a inserção e o impacto das tecnologias na educação e nas relações do trabalho docente é importante tendo em vista que, elas têm sido utilizadas em todos os setores e áreas de conhecimento, o que requer uma melhor compreensão sobre o seu conteúdo-forma e sua dinâmica de interação na sociedade tecnológica, “cuja concepção de conhecimento tem as relações sociais que os homens estabelecem entre si” (Martins, 2012, p. 85).

Analisar o conteúdo-forma na dinâmica relacionada ao movimento estabelecido entre dados, informação e conhecimento nos leva a analisar os impactos dessa sequência em termos de acesso aos dados pessoais dos usuários das plataformas digitais na educação, pois se trata do acesso por milhares de professores, alunos e comunidade. Nesse universo, as *Big Techs* justificam, entre outras ideias, que o uso das tecnologias digitais possibilita não apenas a condução das atividades em sala de aula, como também oferece aplicativos que ajudam as escolas e os sistemas de ensino a acompanharem a evolução dos aprendizados dos alunos de cada ano e nível de ensino, o que possibilita controlar a evasão e a gestão administrativa.

Uma vez que os docentes acessam as plataformas e ferramentas digitais, eles aceitam os termos de privacidade (sem frequentemente entender o que eles dizem de fato) e são monitorados em todas as ações realizadas, além de terem os dados coletados para variados objetivos das empresas. A eclosão no cenário educacional, no que se refere ao trabalho docente, demonstra o impacto do “rolo compressor” das políticas de desmonte privatistas da educação pública diretamente em um profissional que se encontrou vulnerável diante da elevada intensificação das atividades laborais. Suas tarefas passaram a ser realizadas praticamente pelo contato virtual por meio de telas de computadores ou celulares, no planejamento das aulas, nas reuniões, nos cursos de formação e no atendimento aos alunos, somados ao nível de dificuldade para lidar com as tecnologias.

Evidentemente, o formato de uma sociedade tecnológica marcada por valores como eficiência, poder e mercado pode ser superado por meio da democratização da tecnologia, como sugere Feenberg (2004; 2013). Mas, afinal, como seria esse processo? O autor avalia que o problema não é a tecnologia em si: “não é primordialmente de direitos legais, mas de iniciativa e participação” (Feenberg, 2013, p. 90); então, as conquistas legais são importantes, mas

os sujeitos também precisam resistir a “uma hegemonia tecnológica específica” (Feenberg, 2013, p. 90).

Para Feenberg (2013, p. 167), as “tecnologias não são apenas meios que conduzem aos fins; elas dão forma também a mundos”. Ao pesquisar o mundo instituído por Internet e tecnologias digitais, o pensador americano critica o modelo do paradigma da Fábrica, constituído por máquinas automatizadas de ensinar, e propõe o da Cidade que possui, entre outros desafios, utilizar as redes eletrônicas pelos indivíduos de forma dialógica e consciente, com vistas à reconstrução de uma nova sociedade tecnológica: “Assim, a reforma dessa sociedade envolveria não apenas limitar o alcance da técnica, mas também construir seu potencial intrínseco para a administração democrática” (Feenberg, 2013, p. 231).

Esse panorama dialoga com a estratégia freireana da conscientização dos docentes e discentes sobre o trabalho pedagógico e, nesse caso, inserimos a estratégia para a compreensão sobre o uso das tecnologias na educação, mas não deve ser qualquer conscientização, por levar ao aprofundamento da tomada de consciência. “Não há conscientização sem tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização” (Freire, 2001, p. 112) – aqui, essa perspectiva está ligada à concepção das práticas libertadoras do autor brasileiro.

Impactos causados pelo uso das tecnologias nas relações do trabalho docente também se relacionam às questões que envolvem os direitos fundamentais no âmbito dos direitos humanos, dentre os quais se destacam o direito inegociável à vida, à educação e ao trabalho. Nesse contexto histórico localizamos a compreensão do que seriam os direitos fundamentais, os quais serão elencados nos tópicos subsequentes.

3. Direitos fundamentais dos sujeitos e a intensificação das tecnologias

No que tange aos direitos fundamentais, eles são comumente confundidos com os direitos humanos, mas não contemplam os mesmos aspectos. Os primeiros são essenciais ao ser humano, ou seja, são inerentes à proteção do princípio da dignidade da pessoa humana”, estão dispostos na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 e possuem a mesma finalidade dos direitos humanos. A diferença se apresenta no plano em que são instituídos: “se os direitos declaram, as garantias fundamentais asseguram” (Figueiredo, 2019).

É preciso esclarecer que a expressão “direitos fundamentais” se alicerça no ordenamento jurídico (texto normativo, prescritivo, positivado com alto grau de hierarquia em relação aos demais textos desse sistema), que inclui a visão de mundo e um pressuposto teórico que fundamenta elementos conceituais como liberdade, igualdade e dignidade da pessoa humana (Mastrodi, 2012). Nesse entremeio,

podemos inferir que a história do homem está ligada diretamente com a própria evolução da sociedade e as suas criações, como é o caso das tecnologias.

A criação humana impacta de maneira geral na vida de cada ser, especialmente quando os dados e a informação fluem em uma velocidade imensurável e vulnerabilizam os indivíduos. Com isso, os efeitos do progresso humano podem não ser positivos, em que se torna imprescindível o enfrentamento da sociedade tecnológica pela égide dos direitos humanos. “Faz-se necessário que os direitos humanos que são gozados pelas pessoas no mundo *offline*, também sejam respeitados no mundo *online*, ou seja, dentro da Internet, em qualquer rede que seja” (Quoniam *et. al.* 2020, p. 868).

Historicamente, a garantia dos direitos dos cidadãos tem sido abordada em discussões e embates políticos. Algumas conquistas importantes são reconhecidas no Brasil e no mundo, mas ainda carecemos de políticas públicas e ações práticas para concretizar os direitos assegurados por meio de instrumentos legais.

Assim, no âmbito dos direitos fundamentais se destacam o direito ao trabalho e as condições de trabalho docente. Os direitos infanto-juvenis e a proteção de dados pessoais precisam ser compreendidos sob a égide dos impactos causados por alterações impostas pelo modelo de capital vigente, o qual possui diretrizes e orientações de organismos internacionais.

Em relação às conquistas de direitos, movimentos e lutas por novas legislações e ações em defesa de crianças e adolescentes no Brasil se sobressaem e influenciam o quadro de políticas públicas para a infância. Por sua vez, também conseguiram envolver e propor responsabilidades a famílias, sociedade e Estado, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituído pela Lei n. 8.069 (1990). A partir disso, outras normativas legais foram criadas em consonância à educação infantil – nesse caso, elas apresentam possibilidades de avanços, mas ainda carecem de mudanças.

Neste estudo buscamos compreender como a inserção intensificada de tecnologias digitais viola os direitos de crianças e adolescentes, sujeitos da educação. Ao retomarmos o artigo 227 da CRFB (1988) e artigos do ECA (1990) constatamos que, em tempos de pandemia ocasionada pela covid-19, vários direitos conquistados ficam praticamente despercebidos ou mesmo ignorados, como educação, alimentação, saúde, dignidade, respeito e proteção aos dados pessoais.

Na medida em que as instituições escolares passam a utilizar tecnologias digitais para ofertar aulas não presenciais há, por um lado, a tentativa de responder ao direito de educação para alguns, mas, por outro lado, são criadas diversas situações contraditórias como a exclusão social e digital dos sujeitos da educação, sobretudo alunos em situações financeiras desfavoráveis e que não possuem acesso a recursos e ferramentas digitais. No entanto, mesmo aqueles que têm acesso vivenciam situações de violação dos direitos à proteção dos dados pessoais. É importante lembrar

como a escola representa um papel fundamental na rede de proteção entre sociedade, Estado e família para a conquista dos direitos infanto-juvenis.

No Brasil, ainda não consolidamos políticas públicas sobre a inserção de tecnologias na educação e, tampouco, possuímos direitos fundamentais garantidos para alunos e professores. Ademais, no contexto pandêmico, grandes empresas como as *Big Techs* encontram um terreno fértil para consolidar suas propostas de parcerias “gratuitas” com as instituições públicas de educação para desenvolver as tramas neoliberais em ambos os espaços.

Nessas parcerias não se evidenciam as ações relativas aos dados pessoais dos usuários na troca pela gratuidade de ferramentas e plataformas digitais. Parra *et. al.* (2018) discorrem que, quando utilizamos um serviço de tecnologia gratuito, frequentemente oferecemos nossos dados pessoais em troca. Estes últimos têm sido considerados uma das moedas mais rentáveis do sistema capitalista, pois o conhecimento gerado sobre nós é “altamente monetizável”.

Diante disso, Silveira (2019) aponta que diversas plataformas digitais “tornaram-se devoradoras de dados” (p. 13), na medida em que as grandes empresas têm desenvolvido sistemas de algoritmos de Inteligência Artificial (IA) e mediado as relações sociais nos ambientes digitais, com vistas à coleta de dados. Nessa obtenção de informações realizada por empresas que oferecem serviços digitais no campo da educação pública é chamada por Zuboff (2015), pesquisadora da Universidade de Harvard, de “capitalismo de vigilância”, o qual é utilizado para expressar o avanço da vigilância por meio das plataformas digitais a partir das parcerias realizadas com instituições educacionais públicas.

Zuboff (2021), ao participar das ações de comemoração do lançamento do Comentário Geral n. 25 do Comitê dos Direitos da Criança da ONU (2021), sobre os direitos da criança em relação ao ambiente digital, destaca que esse contexto traz inúmeras oportunidades, mas, ao mesmo tempo, vários riscos e desafios. No mundo digital ou na sociedade tecnológica, como citamos neste trabalho, as leis não se aplicam e, com isso, o capitalismo de vigilância avança com agilidade.

Desse modo, a autora conclama a sociedade para conhecer o trabalho do comitê e, em um movimento conjunto, buscar e exigir o reconhecimento, por parte dos governantes, de que as leis e garantias conquistadas sejam respeitadas no domínio digital. Angelini *et al.* (2021, p. 18) advertem que as crianças carecem de proteção nos ambientes digitais e:

[...] como qualquer outro indivíduo, são titulares de direitos. No entanto, por serem seres em desenvolvimento e em condição de vulnerabilidade, requerem uma proteção ainda maior. A presença dessa população no ambiente on-line presume a existência de um arcabouço legal e jurídico que garanta a devida atenção e proteção quanto ao uso que crianças e adolescentes fazem da Internet e ao tratamento de seus dados pessoais.

Por serem direitos humanos, os marcos regulatórios devem ser respeitados e concretizados. Nesse ínterim se sobressai os direitos de acesso à informação, de imagem e voz, de liberdade de expressão e da privacidade e proteção de dados pessoais. No Brasil, algumas normatizações têm contribuído para garantir tais direitos, como a Lei de Acesso à Informação (LAI) – Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011; o Marco Civil da Internet (MCI) – Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014; e a Lei Geral de Proteção de Dados do Brasil (LGPD) – Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018, com publicação em setembro de 2020.

A LGPD (2018) apresenta uma sessão específica sobre o tratamento de dados pessoais de crianças e adolescentes, com destaque para o Artigo 14, segundo o qual o tratamento dos dados deverá ser realizado “em seu melhor interesse, nos termos deste artigo e da legislação pertinente”; e o parágrafo 1º: “O tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal”.

Embora isso demonstre a importância de considerarmos as crianças e adolescentes como indivíduos em maior vulnerabilidade no que diz respeito à tomada de decisões, de capacidade de compreensão e de consentimento sobre o uso de dados, apontamos que pais ou responsáveis podem dar o consentimento nesse contexto. Todavia, se nem mesmo as instituições educacionais sabem os termos de privacidade das empresas que oferecem serviços de tecnologia, nos perguntamos: os pais ou responsáveis terão conhecimento sobre tal situação?

Angelini *et al.* (2021) destacam que é preocupante a obtenção dos dados pessoais de crianças e adolescentes por empresas privadas, pois “permite conhecer preferências, perfis de consumo, interesses, estado de saúde e outras tantas informações que podem ser danosas para esses seres em início da vida” (p. 19). Essas organizações possuem interesses econômicos com os dados coletados e não medem esforços para os utilizar de forma a “prejudicá-los ou para influenciar e manipular o seu comportamento e conduta” (*idem*).

Em virtude desses e de outros argumentos, compreendemos que os direitos digitais são direitos humanos no contexto da sociedade tecnológica. No Brasil, destacamos a aprovação da Emenda Constitucional (EC) n. 115, no mês de fevereiro de 2022, que inclui a proteção de dados pessoais como um dos direitos fundamentais do cidadão. Trata-se de conquistas no plano legal, mas a EC n. 115 (2022) ainda carece de aprovação para se tornar lei, ao passo que, para ser efetivada, precisa ser conhecida pelos sujeitos. É notório que tais realizações podem estar articuladas por meio da estratégia freireana da conscientização (Freire, 2001) e da perspectiva do paradigma da Cidade de Feenberg (2013), com o desenvolvimento da democratização das tecnologias.

No caso de crianças e adolescentes, compreendemos que a escola e os

professores são agentes importantes para promover o diálogo e despertar a busca da consciência por parte dos responsáveis. Em um trabalho conjunto, além de conhecerem os problemas de privacidade e os direitos, eles podem contribuir para o processo de conscientização, pois esse processo de luta, como destaca Feenberg (2013), se direciona ao uso democrático das tecnologias.

Moraes (2002, p. 91) argumenta sobre a não neutralidade das tecnologias, ao ponderar que elas “podem ser usadas como instrumentos de domínio ou de emancipação, podem fortalecer os trabalhadores ou podem ser usadas pelo capital como poderosos instrumentos de dominação”.

4. Considerações finais

O estudo apresentou resultados a partir da investigação na literatura acadêmica sobre a intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, de modo a conhecer possíveis violações aos direitos fundamentais dos sujeitos inseridos nesse contexto. Partimos do seguinte questionamento: até que ponto a introdução estimulada de tecnologias digitais na educação viola os direitos fundamentais dos referidos indivíduos?

Dentre os argumentos encontrados, nota-se que o uso intensificado das tecnologias digitais impacta negativamente nas relações de trabalho docente, bem como nos direitos à privacidade dos sujeitos da educação, como crianças e adolescentes. Ao se discutir acerca da concepção de trabalho e das relações do trabalho docente com o uso de tecnologias, constatou-se que, na sociedade tecnológica intensificada pelas novas demandas exigidas pela pandemia da covid-19, há uma acelerada degradação e precarização do trabalho desses profissionais, sobretudo pela ampliação da carga horária de atividades em frente às telas de computadores ou smartphones. Além disso, acrescentam-se os problemas que envolvem a proteção de dados pessoais dos professores que passaram a utilizar ferramentas e tecnologias digitais, em que aceitaram as parcerias com os serviços das *Big Techs*.

De fato, a proteção de dados pessoais a todos os cidadãos é um tema de grande importância e deve ser garantido como direito fundamental ao ser humano, dado que, com a intensificação do uso de tecnologias digitais, os indivíduos ficaram expostos à coleta de dados.

As discussões propostas nesse estudo se mostram muito instigadoras e necessitam ser aprofundadas em trabalhos futuros, uma vez que, na educação, assim como em outros setores, a utilização de tecnologias será cada vez mais constante. Destarte, para as relações de trabalho docente não serem impactadas negativamente pelo uso de tecnologias e não se alienarem aos efeitos idealizadores delas, bem como para superar a falta de privacidade e proteger os dados pessoais dos indivíduos na sociedade tecnológica.

Referências

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez. 1995.

ANTUNES, R. **O privilégio da escravidão: o novo proletariado de serviço na era digital.** São Paulo: Boitempo. 2018.

American Civil Liberties Union. **BREAKING:** Newly declassified documents reveal that the CIA has been secretly conducting massive surveillance programs that capture Americans' private information. 2022. Disponível em: <https://twitter.com/ACLU/status/1491937850887180288?t=xkCvAEDQZ7KUZ-vliYe1IYw&s=08>. Acesso em 09 jul. 2022.

BARBOSA, A., K. *et al.* Privacidade e proteção aos dados pessoais de crianças e adolescentes na Internet: marco legal e ações estratégicas para prover direitos na era digital. LATERÇA, P. FERNANDES, E., BRANCO, C. de T. (Orgs.) **Privacidade e proteção de dados de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/onstituicao/onstituicao.htm. Acesso em 09 abr. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 115, de 10 de fevereiro de 2022.** (2022). Brasília: Senado Federal. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc115.htm. Acesso em 09 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.965, de 23 de abril de 2014.** Brasília: Senado Federal.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Brasília: Senado Federal.

Comitê dos Direitos da Criança. **Comentário geral n. 25 sobre os Direitos das Crianças em relação ao ambiente digital.** (Instituto Alana, Trad.). 2021. Disponível em: <https://criancaconsumo.org.br/biblioteca/onstituic-geral-n-25/> Acesso em 09 jul. 2022.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! – a intensificação do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo. 2008.

FEENBERG, A. (2004). **Teoria crítica da tecnologia: nota autobiográfica.** (Equipe de Tradutores do Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação, Trad.). São Paulo: Unimep; UFSCar; Unesp. 2004.

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? En Ricardo Neder (Org.), **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia** (2a ed., pp. 182-199). Brasília: Observatório do Movimento Social na América Latina; CDS; UnB; Capes. 2013.

FIGUEIREDO, S. **Direito constitucional. O que são direitos fundamentais?** 2019. Disponível em; <https://www.aurum.com.br/blog/direitos-fundamentais/>.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** (7a ed.). São Paulo: Cortez. 2001.

- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez. 1995.
- GREENWALD, G. **No place to hide**. London: Penguin. 2014.
- KAWAMURA, L. K. **Tecnologia e política na sociedade: engenheiros, reivindicação e poder**. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- LUKE, H. **Os arquivos de Snowden**. Londres; Rio de Janeiro: The Guardian; Leya. 2014.
- MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In. VEIGA, I. P. A. V. (Org.), **O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus. 2012.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. [Coleção Teoria]. Lisboa: Estampa. 1971.
- MARX, K. **O capital** (3a ed., Regis Barbosa y Flávio Kothe, Trad.). São Paulo: Nova Cultural. 1988.
- MARX, K., EMGELS, F. **A ideologia alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. (Frank Müller, Trad.). São Paulo: Martin Claret. 2005.
- MASTRODI, J. Sobre o real fundamento dos direitos fundamentais. **Revista Digital de Direito Público**, vol. 1, n. 1, 2012, p. 150 – 187. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267940593_Sobre_o_real_fundamento_dos_direitos_fundamentais#:~:text=Direitos%20fundamentais%20%C3%A9%20express%C3%A3o%20que,outro%20conceito%20ideal%20e%20abstrato. Acesso em 10 mai 2022.
- MORAES, R. de A. Mídia e educação. In. PEDROSO, L. A., BERTONI, L. M. (Orgs.), **Indústria cultural e educação – reflexões críticas** (pp. 91-102). São Paulo: JM. 2002.
- MORAES, R. de A. A informática na educação brasileira na década de 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, 12(46), 251-263, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640084>. Acesso em 10 abr. 2022.
- PARRA, H., CRUZ, L., AMIEL, T., MACHADO, J. Infraestruturas, economia e política informacional: o caso do Google Suite for Education. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, 23(1), 63-99. 2018. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32320>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- QUONIAM, L., TREVISAM, E., FERAA JUNIOR, A. R. Direito e novas tecnologias: a aplicabilidade dos direitos humanos no mundo online e a necessidade de efetivá-los na sociedade digital. **Revista Jurídica**, 4(61), 866-890. 2020. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5100/371373144>. Acesso em 10 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 10 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVEIRA, S. A. da. **Democracia e os códigos invisíveis: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas.** São Paulo: Sesc. 2019.

SNOWDEN, E. J. **Eterna Vigilância.** (Sandra Martha Dolinsky, Trad.). São Paulo: Planeta. 2019.

STONE, O. (Productor). **Snowden: herói ou traidor?** [Película]. Estados Unidos: Open Road Films. 2016.

SOUZA, D. R. de. **Tecnologia na mediação do trabalho docente: contribuições da teoria histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4455/2/Daniela%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em 20 jun. 2022.

SOUZA, R. A., MORAES, R. A. de. Políticas de educação, tecnologia e inovação: contribuições para uso emancipatório das tecnologias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 17(2). 2022.

ZUBOFF, S. Big other: surveillance capitalism and the prospects of an information civilization. *Journal of Information Technology*, 30, 75-89. 2015. Disponível em; <http://ssrn.com/abstract=2594754>. Acesso em 10 ago 222.

ZUBOFF, S. **Os riscos e os direitos de crianças e adolescentes na internet.** [Arquivo de vídeo]. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdWI0D7hnjM>. Acesso em 10 ago 2022.

COMO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) AFETA NO ENSINO APRENDIZAGEM

Raimundo Cazuzza da Silva Neto¹

1. Introdução

Mudanças na sociedade relacionadas ao desenvolvimento da ciência, tecnologia, poder de computação, serviços em nuvem, inteligência artificial, aumento do acesso geral a enormes quantidades de dados abertos, levam ao aumento do investimento global em tecnologia e serviços. O treinamento adequado é exigido por especialistas para criar uma força de trabalho para trabalhar com inteligência artificial (FAVA, 2018). Por um lado, apresenta novos requisitos para a formação de jovens e, por outro, os conteúdos educativos oferecem oportunidades para o uso de tecnologias de nuvem durante o processo educacional.

O trabalho tem por objetivo geral descrever como a inteligência artificial vem sendo utilizado no campo educacional. Quanto aos objetivos específicos, os mesmos são: destacar as principais características da inteligência artificial; abordar sobre a introdução da IA na escola; avaliar os aspectos mais importantes da utilização dos recursos de IA pelos docentes.

O tipo de pesquisa a ser realizado neste trabalho, foi uma Revisão de Literatura, visando assim pesquisar sobre o tema tão atual, para isso foi pesquisado nos últimos dez anos, para alcançar o objetivo, em e-books, artigos, revistas etc.

Na primeira sessão discutimos sobre a engenharia e ciência da inteligência artificial, destacando o pensamento Aristotélico, destacando que a IA é um importante campo da ciência e tecnologia que busca produzir máquinas com inteligências acima da média, com objetivos de executar tarefas igual ou melhor do que os seres humanos, ressaltando que esses organismos podem evoluir

1 Mestrando do MNPEF- Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física pelo IFMA- (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão), conceito CAPES 05, (2023-2024). É Bolsista da (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CAPES. Possui Graduação Em Licenciatura Em Ciências - Matemática pela (UEMA), Universidade Estadual do Maranhão, Possui Graduação Em Licenciatura Plena em Física pela UniCSul - (Universidade Cruzeiro do Sul), é Bacharel em Administração - (Faculdade Maranhense – FAM), Professor de Matemática e Física da SEDUC -MA e SEMED. E-mail: profnetocazuza@hotmail.com., Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7529687876362549>, Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2352-6027> Citações bibliográficas CAZUZA DA SILVA NETO, RAIMUNDO.

inteligentemente com grandes proporções.

Na segunda sessão, aborda-se como a I.A pode estar presente nas escolas e qual o papel da escola e professores nesse novo desafio de conviver com a IA, discute que a I.A, é um organismo computacional desenvolvido para auxiliar e executar tarefas, fornecendo uma grande quantidade de ferramentas acrescentando o aumento constante do debate sobre como a I.A, vai afetar várias áreas da sociedade, enfocando que esse não é uma novidade, e o que se discute é como a I.A, pode afetar também o ensino aprendizagem.

Ainda no debate de como a I.A, poderá contribuir ou atrapalhar o ensino aprendizagem, os autores KENSKI, e BARUFFALDI, corroboram que a IA, poderá auxiliar muito no contexto escolar, familiar, citando os benefícios que podemos usufruirmos com as múltiplas tarefas.

Na terceira sessão, aborda o uso das tecnologias na rotina escolar, destacando o avanço no cenário mundial de novas tecnologias e da IA, evidenciando o papel da I.A, na educação a distância, GONSALVES destaca que com o avanço tecnológico em larga escala, a escola teve que se reposicionar neste contexto, agarrando-se nas tecnologias para oferecer assim um melhor ensino aprendizagem, já DILLENBOURG faz uma análise de que os TICs, podem serem grandes aliados, entretanto enfatiza-se a ética, ou a responsabilidade em usar adequadamente e corretamente.

Na quarta sessão aborda a utilização do ChatGPT na educação e nas multitarefas como ferramenta de IA, que pode ser útil para os estudantes e professores, no multiuso responsável dessa IA.

Na quinta sessão, aborda as plataformas de Chatbots de Plataformas de Ensino, e que essa tendência está se globalizando em larga escalas para o ensino aprendizagem.

Na sexta sessão aborda os aplicativos de rota também utilizam Inteligência Artificial, I.A, que podem ser úteis para contextualizar o ensino aprendizagem, como no ensino e resolução de exercícios de Matemática, Física e geografia.

Por fim, na última sessão, se discute os impactos do ensino aprendizagem com e a I.A, como afetará a vida dos professores e estudantes, BARUFFALDI enfatiza que os professores estão inseguros com o avanço da IA, e da revolução tecnológica, receio e medo de perderem seus empregos para robotes do ensino, já AOUN, e LIMA, ARAÚJO, corroboram que os professores tem que saber usufruírem os benefícios das multitarefas da IA, e que os professores precisarão urgentemente se alfabetizarem para trabalharem com essas tecnologias e com a IA.

A pesquisa justifica-se como uma forma de ressaltar de que forma a IA, pode impactar na rotina escolares, assim como no campo de ensino e aprendizagem. Sendo ressaltando aos leitores os principais aspectos da IA. e dos usos de recursos tecnológicos nas escolas.

2. Definições de Inteligência Artificial

O uso generalizado de IA em vários campos e na vida cotidiana impõe a tarefa de entender os termos básicos relacionados à Inteligência Artificial (IA), como Machine Learning (ML), Rede Neural (NN), Redes Neurais Artificiais (ANN), *Deep Learning*, Dados Ciência, *Big Data*, domínio das habilidades básicas de uso e compreensão dos princípios da IA, o que é possível durante o estudo no curso escolar de ciência da computação. As tecnologias de nuvem permitem usar o poder de um servidor remoto (sistemas de informação abertos, recursos digitais, software etc.) independentemente da localização do consumidor e oferecem amplas oportunidades para o estudo da inteligência artificial (SOUSA; MAIA, 2020).

A inteligência artificial (IA) é definida como “um campo da ciência e da engenharia preocupado com a compreensão computacional do que é comumente chamado de comportamento inteligente e com a criação de artefatos que exibem tal comportamento”. Aristóteles tentou formalizar o “pensamento correto” (lógica) por meio de seus silogismos (um raciocínio dedutivo de três partes). Muito do trabalho na era moderna foi inspirado por isso e os primeiros estudos sobre o funcionamento da mente ajudaram a estabelecer o pensamento lógico contemporâneo. Os programas que permitem que os computadores funcionem de maneiras que fazem as pessoas parecerem inteligentes são chamados de sistemas inteligentes artificiais.

A inteligência artificial (IA) é um importante campo da ciência da computação que busca criar máquinas complexas com características da inteligência humana. Podemos pensar nesse conceito como “IA geral”, que possui máquinas que podem pensar, raciocinar e até ver e ouvir como humanos (BECKER, 2019).

Este conceito que pode ser visto em filmes como Star Wars (pense em C-3PO, um androide programado para etiqueta e protocolo) não é algo que possamos alcançar neste momento. No entanto, o que é alcançável neste momento se enquadra no conceito de “Narrow AI”, onde existem tecnologias para executar tarefas específicas tão bem ou melhor do que os humanos podem.

Exemplos de IA tão estreita inclui reconhecimento de fala, reconhecimento facial etc. Essas tecnologias exibem certas facetas da inteligência humana. Essa inteligência é derivada de técnicas de IA conhecidas como aprendizado de máquina e aprendizado profundo, que melhoraram o desempenho em áreas como classificação de imagens, análise de texto, fala e reconhecimento facial com uma variedade de aplicações promissoras, como veículos autônomos, processamento de linguagem natural e na medicina (PEREIRA, 2018).

2.1 Inteligência Artificial na Escola

Inteligência Artificial (IA) é um termo usado para descrever sistemas de computador que podem realizar tarefas ou atividades que requerem recursos de inteligência humana, como planejamento, resolução de problemas ou ação lógica. A IA não é um campo novo. No entanto, houve um interesse e crescimento significativos na tecnologia na última década devido aos avanços no poder de processamento do computador, na complexidade do algoritmo e na disponibilidade e armazenamento de dados. Os aplicativos de IA também se beneficiaram de melhorias na visão computacional, processamento gráfico e reconhecimento de fala (FAVA, 2018).

A IA fornece atualmente um conjunto de ferramentas para ajudar a recolher, explorar e analisar as vastas quantidades de dados atualmente disponíveis, sendo cada vez mais utilizada para auxiliar na tomada de decisões humanas e para automatizar tarefas. Embora a IA esteja se tornando onipresente, existem equívocos significativos sobre sua capacidade (SOUSA; MAIA, 2020). Há também um debate robusto sobre seu papel no futuro da humanidade e do planeta. Da saúde à agricultura, da manufatura à defesa, a indústria está correndo para aproveitar ao máximo a IA e trabalhar para resolver suas sérias limitações e desafios éticos.

O campo da educação está apenas começando a responder às oportunidades e desafios de viver em um mundo de IA. Para que os educadores percebam o potencial da IA, é necessário que eles desenvolvam uma compreensão sólida de seus principais conceitos e características, a situação dos sistemas de IA e suas complexas implicações éticas e legais (KENSKI, 2021).

A Inteligência Artificial na Educação (AIED) tem crescido como um campo interdisciplinar especializado que engloba a aplicação da tecnologia à aprendizagem e instrução, principalmente em contextos de educação terciária e superior. O objetivo do AIED é permitir uma aprendizagem mais personalizada, flexível, inclusiva e envolvente e automatizar tarefas de ensino mundanas por meio de avaliação e feedback automatizados (LIMA; ARAÚJO, 2021).

Em teoria, os assistentes AIED poderiam ajudar os pais a melhorar o desenvolvimento inicial da linguagem de seus bebês e ajudar os professores a selecionar recursos, organizar aulas e aumentar o envolvimento e personalizar o aprendizado de seus alunos (KENSKI, 2021). Os assistentes AIED podem ser incorporados em robôs ou assistentes virtuais (VAs) e podem ser integrados em ambientes de realidade virtual ou aumentada. Eles também podem ter sensores coletando dados visuais, auditivos e fisiológicos sobre alunos e professores.

Este tipo de dados sobre a aprendizagem pode ser usado para aprofundar nossa compreensão de como a aprendizagem se desenvolve em tempo

real e ajudar os professores a selecionar as abordagens de ensino mais eficazes (BARUFFALDI, 2020). As ferramentas AIED devem ser capazes de ajudar a combater o abandono escolar ou o esgotamento dos professores e podem contribuir para reduzir as diferenças de desempenho entre os alunos devido a diferenças individuais ou sociais. No entanto, apesar de décadas de pesquisa nesta área, as atuais ferramentas AIED não utilizam totalmente o potencial da tecnologia e parecem longe de cumprir essas promessas (NOLAN, 2021).

2.2 Uso da tecnologia nas rotinas escolares

o avanço tecnológico e o desenvolvendo de certas ferramentas tecnológicas podem ser considerados algo muito importante no desenvolvimento mundial, por conta dessa constante evolução foram apresentadas ou formadas novas maneiras de realizados processos e procedimentos, tais como a educação. Por conta de todo desenvolvimento e avanço no mundo da tecnologia a educação buscou a aplicação de um processo capaz de promover a prática educacional mesmo com a distância existente ou certos obstáculos, dessa forma surgiu a educação a distância.

Desde as primeiras criações tecnológicas vem se discutindo sobre a influência da tecnologia na sociedade, e muito ainda deve ser discutido sobre sua importância e implicações, uma vez que esse fenômeno ultrapassa as aplicações técnicas, pois tecnologia é tudo aquilo que o ser humano inventou e vem inventando para facilitar seu trabalho, ou seja, para uma maior comodidade (GONÇALVES, 2016).

Um dos principais recursos utilizados por parte das escolas, universidades e demais organizações educativas foi a educação a distância, investindo principalmente no vídeo aula, uma alternativa que permite aos professores passaram os conteúdos e determinarem atividades a serem observadas por parte dos alunos enquanto as novas de combate a pandemia não permitem a educação convencional.

Ainda que as TICs tenham suas especificidades e orientem para novas aprendizagens, é preciso não renunciar aos pressupostos da necessidade de aliar os objetivos do grupo. De trazer para junto o suporte tecnológico proporcionado pela interação possibilitada por essas tecnologias. Trata-se da construção de um processo interativo e dinâmico, porém, protegido e orientado pelos modelos credíveis de ética e atuação responsável (DILLENBOURG, 2019).

É surpreendente o nível de desenvolvimento científico-tecnológico atingido no século passado. E o domínio que sofreu mudanças mais radicais, foi a comunicação e houve alterações irreversíveis do modo de processar informações. Para uma sociedade que se quer integrada ao mundo globalizado, o uso dos meios midiáticos, como a televisão, o rádio, os computadores, a internet e a mídia escrita, tornou-se um fator indispensável.

2.3 Os impactos da IA no campo de ensino e aprendizagem

Aproveitar ao máximo os benefícios da IA deve ser visto como um processo transformador, exigindo uma releitura fundamental dos papéis que as pessoas desempenham em muitas áreas de trabalho (AOUN, 2017). O uso eficaz da IA liberaria os professores para fazer o que os humanos fazem de melhor: lidar com a ambiguidade, exercitar o julgamento e o pensamento abstrato de alto nível.

Para obter esses benefícios, os futuros professores precisarão ser alfabetizados em IA. Isso envolverá o desenvolvimento de uma compreensão realista das capacidades de IA, a fim de orquestrar e supervisionar com sucesso o uso de ferramentas AIED na interpretação de dados para aprimorar as abordagens instrucionais para o aprendizado e o envolvimento do aluno (LIMA; ARAÚJO, 2021).

Esse debate em torno da IA, é semelhante ao advento das calculadoras científicas no uso das aulas de matemática e ciências da natureza, no início da década de noventa, é semelhante ao advento dos vídeos aulas, das tele salas, do telecurso dois mil, quando os professores temeram que a revolução das máquinas pudessem substituí-los, entretanto o que estamos lidando neste contexto presente é muito mais complexo e avançado, não só os professores e a educação serão afetados com o uso da IA, mas muitas profissões poderão desaparecer, um exemplo são os profissionais da voz, como os locutores, dublês, por exemplo

2.4 ChatGPT

Essa ferramenta de IA, já está disponível para smartphones, como demonstra-se na figura 1, executando multifuncionalidades tablets, notebooks, tvs etc., de últimas gerações, com certeza nossos alunos já estão usando, e nós professores? Ficaremos analfabetos até quando? Somos capazes de identificar um texto do aluno e da I.A? Uma resolução de uma certa atividade se é do aluno ou da I.A? Saberemos distinguir se é autoria do estudante ou da I.A, do ChatGPT? Para tanto, precisamos urgentemente nos apropriarmos dessa tecnologia, precisamos conhecê-la, sabemos da dificuldade que poderemos termos, pois essa geração é mais habilidosa com uso da tecnologia, mas não poderemos medirmos esforços para nos alfabetizarmos com a IA, não podemos esperarmos pelos governos, pois será que terão interesses? Tendo em vista que veem educação como gastos e não como investimentos? Portanto o tempo é agora, essa ferramenta já está disponível, existem tutoriais e manuais em canais no youtube que ensinam passo a passo como utilizá-las, como conhecê-la.

Figura 1 – Logo do ChatGPT demonstrando múltiplas tarefas.



Fonte: varejo S.A

Como anteriormente, essa IA que está na crista da onda, o ChatGPT pode ser incorporado no processo de pesquisa para obter informações rápidas sobre um tema ou receber referências de fontes. Além disso, a ferramenta é muito útil para: corrigir erros gramaticais; receber sugestões de melhorias no conteúdo de um texto; aperfeiçoar argumentações; obter novas ideias; resumir textos compridos; simplificar textos complexos; aplicar tom de voz em um relato.

O principal alerta que faço como professor da educação básica, inclusive com mais de vinte anos de magistério, incluindo não só a educação básica, mas atuando em nível superior, é a facilidade em que essa IA, poder fazer pesquisas, fazer colas para os estudantes, sim, estou generalizando, o ChatGPT, faz essa tarefa em qualquer áreas de conhecimentos, no entanto caberá ao professor se alfabetizar com essa ferramenta para somente assim detectar plágios, colas, dentre outras formas de burlar o ensino aprendizagem.

2.5 Chatbots de plataformas de ensino

Além do ChatGPT, como bem demonstrado na figura 2, essa IA, está se globalizando, os chatbots incorporados em plataformas de ensino. Esses robôs se comunicam em tempo real com os estudantes para solucionar dúvidas simples, encorajá-los a continuar estudando, indicar conteúdos didáticos e orientá-los no uso da ferramenta, essa IA, é uma das mais temidas pelos professores por fazer essas tarefas, a ciência e tecnologia tem dessas, quando surgiu a secretária eletrônica, houve receios de que a mesma substituíssem o serviço de atendimentos

realizados por humanos, que de fato ocorreu, mas não com uma escala temida, pois qualquer IA, ou evolução tecnológica sempre haverá uma dependência humana no controle, somos privilegiados em vivermos essas presentes revoluções científicas e tecnológicas.

Figura 2 – Evidenciando a globalização dessa IA



Fonte: NPDigital

Trata-se de um recurso valioso no combate à evasão escolar_e no atendimento personalizado a cada estudante.

2.6 Aplicativos de rota

Os aplicativos de rota também utilizam Inteligência Artificial IA, para calcular o tempo de viagem, identificar engarrafamentos e sugerir caminhos alternativos. Essa ferramenta pode enriquecer as aulas de Física e Matemática em exercícios de cinemática como: velocidade, distancias, tempo percorrido, estatística, análise de gráficos de funções, posição relativa.

Na aula de Geografia, por meio dos recursos de vista panorâmica em 360°, a turma pode fazer um tour virtual em outros países ou regiões. Assim, os alunos conseguem explorar um relevo ou bioma inexistente no local em que eles moram de uma forma muito mais imersiva.

3. Metodologia

O tipo de pesquisa a ser realizado neste trabalho, foi uma Revisão de Literatura, no qual foi realizada consulta a livros, dissertações e por artigos científicos selecionados através de busca nos seguintes bases de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), *Google Acadêmico*, Periódicos Portal CAPES entre outros disponíveis online.

Para realizá-la foram levados em consideração trabalhos realizados entre 2012-2022, com temas que se limitassem a temática, portanto os trabalhos publicados nos últimos 10anos (exceto para livros clássicos), sendo os idiomas definidos português e inglês. Para busca de informações sobre a temática foram utilizados os seguintes termos: “Inteligência artificial”, “Inteligência artificial na escola”, “Utilizando a inteligência artificial na rotina escolar”, associando a seus termos sinônimos e uma lista de termos sensíveis para a busca.

4. Resultados e discussões

Aproveitar ao máximo os benefícios da IA deve ser visto como um processo transformador, exigindo uma releitura fundamental dos papéis que as pessoas desempenham em muitas áreas de trabalho (AOUN, 2017). O uso eficaz da IA liberaria os professores para fazer o que os humanos fazem de melhor: lidar com a ambiguidade, exercitar o julgamento e o pensamento abstrato de alto nível.

Os professores precisarão preparar seus alunos para um mundo de IA em rápida mudança, com requisitos desconhecidos para futuras habilidades da força de trabalho. Muito provavelmente, isso implica mais ênfase nas habilidades cognitivas não rotineiras e não cognitivas do século 21, como criatividade para inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão e colaboração (NOLAN, 2021). AIED pode ser capaz de facilitar a aprendizagem ao longo da vida para professores e alunos, fornecendo opções de treinamento on-line sob demanda.

Santana e Medeiros (2018) defende que o processo de ensino/aprendizagem realizado com o uso de computador pela abordagem instrucionista, onde o ensino tradicional é reproduzido pelo computador para fins de ensino do aluno e pela abordagem construcionista, onde o aluno interage com o software, criando situações e tomando decisões. O conhecimento, nesse caso, é construído pelo aluno através de experiências conduzidas pelo computador, sendo que o mesmo passa a ser utilizado como ferramenta de ensino.

O computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o

computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e a aprender junto com seus colegas, trocando suas produções e comparando-as.

5. Considerações finais

Um educador experiente em sala de aula ou um líder escolar, agora é a hora de começar sua jornada de aprendizado profissional sobre o potencial da IA para educação. Mesmo com um bom conhecimento básico, o aprendizado profissional nessa área em rápida evolução precisará ser atualizado anualmente.

A IA poderia potencialmente oferecer benefícios para professores e alunos na forma de aprendizado personalizado e agentes pedagógicos projetados para fornecer conteúdo e feedback apropriados e sequenciados aos alunos. No entanto, a IA ainda está em um estágio relativamente inicial de desenvolvimento para a educação e há muito trabalho a ser feito em torno das estruturas éticas e legais que podem garantir que a tecnologia seja usada para o bem e não para o mal, e que processos transparentes sejam implementados para garantir a responsabilidade em sala de aula, comunidade escolar e níveis de sistemas escolares.

Professores, líderes escolares e formuladores de políticas devem começar a se envolver com os desenvolvimentos da IA para educação e sociedade, a fim de capacitar seus alunos no presente e para mudanças futuras.

Pode-se concluir que habilidades tecnológicas, como as relacionadas com a inteligência artificial, serão importantes também. Neste sentido, a inteligência artificial, caso haja coordenação de diversos setores, deve ser o motor responsável por outra revolução, neste caso, uma revolução da educação. O desafio, portanto, está em administrá-la para um cenário onde todos ganham.

Referências

AOUN, Joseph. Robot-Proof: **higher education in the age of artificial intelligence**. [S. l.]: MIT Press, 2017. E-book.

BARUFFALDI, Stefano et al. **Identifying and measuring developments in artificial intelligence**: making the impossible possible. Paris: OCDE, 2020.

BECKER, Aliza. **Artificial intelligence in medicine: What is it doing for us today?** In Health Policy and Technology 8 (2), pp. 2019, 198–205.

DILLENOURG, Pierre. **Introduction: What Do You Mean By Collaborative Learning?** 2019. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 agosto. 2023.

FAVA, Rui. Trabalho, educação e inteligência artificial: **a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GONÇALVES, R. M. G.; ROCHAEL, M. C. N. A Importância Da Didática

Para A Formação Do Docente Do Ensino Superior. **Revista Científica da FEPI**, v. 7, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade**. In: **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2021.

LIMA, Marília Freires de; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021.

NOLAN, Alistair. **Artificial intelligence, its diffusion and uses in manufacturing**. Going Digital Toolkit Note, n. 12, 2021.

NPDigital, Chatbot: O Que É, Como Funciona e Como Criar O Seu, agosto de 2023, disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/chatbot-o-que-e/> acesso em: 19 de agosto de 2023.

PEREIRA, Luís Moniz. **Inteligência Artificial Mito e Ciência**. Lisboa: Universidade NOVA de Lisboa, 2018.

EDUCACIONAL, ecossistema e inovação, **Quais nos impactos da I.A na educação?** maio 2023, disponível em: [assessoriahttps://educacional.com.br/artigos/impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao/#:~:text=Segundo%20o%20Head%20de%20Inova%C3%A7%C3%A3o,pesquisa%20e%20obten%C3%A7%C3%A3o%20de%20conhecimento](https://educacional.com.br/artigos/impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao/#:~:text=Segundo%20o%20Head%20de%20Inova%C3%A7%C3%A3o,pesquisa%20e%20obten%C3%A7%C3%A3o%20de%20conhecimento) acesso em 11/08/2023.

SANTANA, J.C; MEDEIROS, Quitéria. **A utilização do uso de novas tecnologias no ensino de ciências**. 2018 Texto disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/wp-content/uploads/2014/04/PERCEPCAO_DEPROFESSORES.pdf>. Acesso em: 10 agosto. 2023.

SOUSA, Joana. MAIA, Ila Beatriz. **Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 65, p.528-557, abr./jun. 2020.

SCHUL, meister, perguntamos ao ChatGPT: O que torna uma consultoria de pessoal bem-sucedida?, fevereiro 2023, disponível em: <https://www.schulmeister-consulting.com/en/magazine/overview/detail/we-ask-chatgpt-successful-personnel-consultancy> acesso em: 11/08/2023.

VAREJO. S.A. **Como o ChatGPT está disponível para ajudar em grandes negócios**, Fevereiro de 2023, disponível em: <https://cndl.org.br/varejosa/como-o-chat-gpt-esta-acessivel-e-pode-ajudar-os-pequenos-negocios/> acesso em 19 de Agosto de 2023.

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS COMO ORGANIZAÇÕES: REFLEXÕES E CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO PARA (RE)PENSAR A ESCOLA¹

Patricia Rodrigues da Silva²

Considerações iniciais

O campo educacional mostra-se como terreno fecundo da pesquisa e prática em Educação no Brasil. Nas mais diferentes linhas de pesquisa, torna-se possível investigar, promover intersecção com outros campos, delinear novos caminhos (pedagógicos ou não), instigar novas metodologias, e, assim promover diferentes reflexões e ações que contribuam para a prática no cotidiano da escola. Diante de tal premissa, neste ensaio serão apresentados apontamentos e reflexões para o estudo das instituições educativas, percebidas enquanto espaços organizacionais, de modo a contribuir para a linha de pesquisa *Reflexões no Ensino e Educação do Brasil*, sob o enfoque da análise e estudo das instituições escolares e da cultura escolar.

O objetivo deste ensaio é promover reflexões que permitam romper com o pensamento de que a abordagem das escolas como organizações, se constrói unicamente com base em categorias analíticas centradas no universo econômico e empresarial, de modo que sejam percebidos caminhos investigativos permitem descrever, compreender e analisar a instituição educativa enquanto espaço organizacional, preservando as suas especificidades e revelando a sua complexidade, a sua identidade, a sua cultura. A discussão realizada se ampara e é balizada pelos estudos de Nóvoa (1992) e Magalhães (2007; 2004), eleitos dentre os outros autores estudados, como aqueles que podem servir de aporte para uma análise das instituições educativas enquanto organizações, apresentando um leque de perspectivas para estudos que tomem a escola e o seu funcionamento como

1 Este texto reúne parte das reflexões e considerações apresentadas em atividade vinculada à disciplina Tópicos Especiais Em Educação I: História da instituição e cotidiano escolar, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) e da articulação com a pesquisa de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPE/UEPG), nos esforços em considerar novos caminhos para a pesquisa no subcampo da gestão educacional.

2 Doutora em Educação, Pesquisadora da Gestão Educacional, Coordenadora de Curso na Faculdades Pequeno Príncipe. E-mail: drapatricia.dh@gmail.com.

referência. Notar-se-á assim, que a ação pedagógica nas instituições educativas não está isolada dos universos sociais que as envolve, estruturando-se não em um sentido estrito, mas amplo, integrando o macro, o meso e o micro universos escolares/organizacionais.

Diante do desafio de eleger autores para sustentar a discussão desse ensaio teórico, a escolha por Justino Pereira de Magalhães e Antônio Nóvoa se deu por ambos proporem ideias que permitem conjecturar e explorar contextos de estudo das instituições educativas. Outrossim, mencionar o lugar de onde esses pensadores falam torna-se fundamental para que compreendamos, em um âmbito geral, as suas concepções e contribuições para a história da educação.

Antônio Nóvoa, professor catedrático português, trabalha dando especial atenção aos aspectos intraescolares. A sua abordagem de estudo se volta a analisar o “sentido” dos fatos estudados, suas conexões, suas relações. Na obra que baliza as discussões aqui propostas, Nóvoa destaca que o estudo das escolas como organizações se constitui em uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos, chamando a atenção para a emergência de uma sociologia das organizações escolares, como nova realidade de investigação no campo educacional, que privilegia um nível “meso” de compreensão e intervenção no/do universo escolar.

Justino P. Magalhães, historiador da educação e também professor catedrático português, em sua tese, foi orientado por Antônio Nóvoa. Nos textos que amparam essa discussão nota-se sinais de um posicionamento e trato metodológico que coadunam com os de Nóvoa, principalmente no que diz respeito à preocupação em explorar os significados e significações (sentidos) dos objetos históricos. Pode-se dizer que as obras desses pensadores se complementam, principalmente porque Magalhães nos permite dissecar o quadro conceitual proposto inicialmente por Nóvoa, oferecendo caminhos metodológicos para o estudo da história das instituições escolares e práticas educativas, “numa epistemologia que correlaciona os contextos com as estruturas e condições materiais e objetivas de produção; com o agenciamento e a mobilização dos agentes; com o envolvimento, projeção e apropriação dos sujeitos” (Magalhães, 2007, p. 69).

A concepção dos autores nos revela que a ação pedagógica não é isolada, mas, sim construída e influenciada pelo contexto no qual a instituição educacional se insere – o sistema educacional e a sua comunidade – como também, pelos seus sujeitos e agentes. Dessa forma: a) refletir sobre a emergência da “Organização Educacional” como objeto de investigação; b) conjecturar sobre os elementos que compõem, delineiam e influenciam as instituições educativas; e, c) conferir relevo à mesoabordagem como terreno de investigação para o desenvolvimento de uma sociologia das organizações escolares, constituem os objetivos específicos deste ensaio.

Estudos organizacionais das instituições educativas

Nos estudos realizados durante o doutoramento e pós-doutoramento, notou-se que ainda existem resistências e alguns desconfortos em se ter como objeto de investigação as escolas enquanto organizações. Buscando elucidar e romper com essa concepção, trago alguns recortes dos estudos organizacionais, que nos permite entender e justificar a pesquisa sob esse enfoque também no campo educacional, especificamente, nas instituições educativas.

Os estudos organizacionais, são vistos por Clegg e Hardy (1998), como uma série de conversações construídas pelos pesquisadores, que ajudam a constituir as organizações por meio de termos derivados de paradigmas, métodos e suposições, decorrentes de conversações prévias. Assim, as organizações se constituem em objetos empíricos, locais de ação social e efeito da interação recíproca de conversações múltiplas, sobre as quais o pesquisador delinea e constrói o seu escopo de pesquisa, dá sentido ao seu objeto de estudo, e o representa em seu trabalho.

Nóvoa (1992) nos aponta que a valorização da escola enquanto organização emerge de uma renovação da investigação educacional nos anos 1980 e 1990, fruto de um esforço de construção para uma pedagogia centrada na escola, o que permite contextualizar todas as instâncias e convenções presentes no ato educativo.

“As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992, p. 15). Ou seja, no âmbito dessas instituições existem outros elementos a serem estudados, dissecados, além daqueles que envolvem especificamente a ação e prática pedagógica, o âmbito da sala de aula, e/ou as políticas educacionais.

Vistas como organismos vivos (Magalhães, 2004), as instituições escolares e educativas, produzem e transmitem as suas próprias culturas por meios de seus sujeitos e agentes e das relações construídas entre eles, o que lhes confere identidade ao mesmo tempo em que integram um todo mais amplo, o sistema educacional. “A escola apresenta-se como lugar e instância legitimada para a instrução e a formação, definindo-se a cultura escolar como representação e base de uma inteligência da realidade e de uma preparação e mobilização nos planos produtivo, cognitivo, cívico e de humanidade”, nos aponta Magalhães (2004, p. 122).

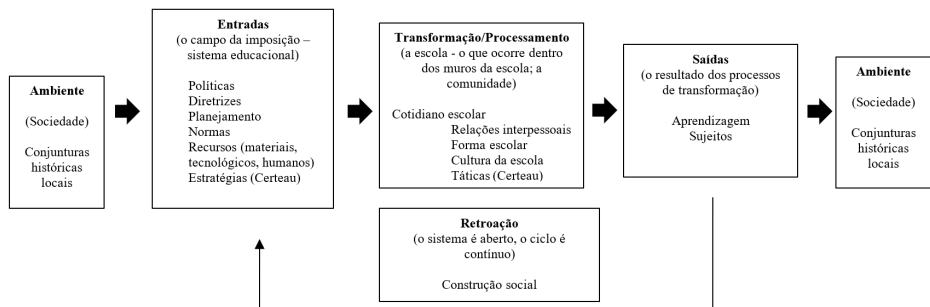
Assim, vemos que as instituições educativas estão inseridas (e prestam contas) a um grande sistema (educacional e social), ao mesmo tempo em que possuem práticas muito específicas, que lhes confere uma identidade, uma cultura. Essas práticas se revelam no cotidiano dessas instituições, por meio das apropriações dos sujeitos que as compõem e as representações que se manifestam em um grande processo para alcançar os objetivos estabelecidos e almejados.

Quando falamos em processos, entendemos que as instituições educativas (assim como outras organizações), possuem um conjunto de atividades estruturadas e objetivos definidos previamente, o que ratifica a noção de que as ações presentes nessas instituições não são de natureza experimental. Outrossim, para que esses objetivos sejam alcançados é necessário perpassar por uma série de etapas, nas quais os sujeitos envolvidos no processo – professores, alunos, gestores, educadores, pais, comunidade, governo, sociedade – desempenhem adequadamente os seus papéis específicos, visto que isso impactará diretamente nos “resultados” alcançados.

Vemos assim, que a organização escolar sistêmica é ao mesmo tempo fruto e também impactada pelas relações existentes entre os seus componentes.

A figura a seguir traz essa representação:

Figura 1: a instituição escolar vista como um sistema aberto.



Fonte: adaptado de Maximiano (2011).

Ao nos apropriarmos dessa ideia para estudo das instituições educativas, notamos que o todo do sistema é “maior do que simplesmente a soma das partes” – uma das premissas que compõe a Teoria Geral dos Sistemas. Ou seja, os componentes estruturais de um sistema devem estar integrados para que o sistema sobreviva, uma vez que são partes inter-relacionadas de um todo maior.

A pedagogia institucional, apontada por Magalhães (2004) como alternativa principal para a convergência e aplicação de um modelo escolar sistêmico, se ampara nessa concepção. No que cerne à pedagogia institucional, a história das instituições escolares e das práticas educativas apreende a realidade educativa como totalidade em construção e aberta ao exterior, ou seja, um processo contínuo de transformação e influências. Uma perspectiva construtivista que encara as instituições educativas como uma complexa malha de relações intra e extramuros, inscritas em conjunturas históricas locais, e que geram contribuições singulares para à construção social.

Vemos assim, que uma análise das instituições educativas, enquanto organizações, se fundamenta desde que analisemos os elementos que compõem a sua realidade, e não com base em uma reflexão centrada no universo econômico

e empresarial. As instituições educativas são objetos de conhecimento, entidades orgânicas, que, por meio de uma investigação problematizada, interpretativa e conceitual, revelam concepções importantes da realidade escolar e dos contextos sociais que a permeiam.

Cultura escolar: a escola como organização

A cultura é uma teia de significados construídos para e pelos sujeitos, uma representação simbólica e realidade compartilhada que delinea as suas ações.

Em sua vertente antropológica, a cultura pode ser percebida como as ações de pensar, sentir e agir dos indivíduos e grupos sociais. A ênfase está no significado, em uma teoria interpretativa vinculada ao estudo dos símbolos, da vida cotidiana. Assim, estudar a cultura, significa se aprofundar, interpretar códigos e símbolos compartilhados pelos e entre os atores de um sistema social (Geertz, 2008; Burke, 2005), como a escola, por exemplo.

Daí a percepção de que o cotidiano escolar “produz cultura” o tempo todo. E não pelas suas dimensões convencionais e institucionalizadas (estratégias), mas sim, nas *performances* e ações (táticas) dos sujeitos educacionais, frente a realidade que vivenciam e pelas dimensões simbólicas que “se constroem”. Ou seja, a cultura escolar está em movimento, impulsionada pelas apropriações e interações dos sujeitos que estão presentes nas escolas.

Nesse sentido, são elementos formais e informais que delineiam a cultura escolar. Entendemos como elementos formais: as ações pedagógicas, os programas e metodologias de ensino, os projetos estabelecidos pelo sistema educacional, a arquitetura da escola, a organização curricular. E, como elementos informais: as formas do fazer escolar, os professores, os gestores, os alunos, a comunidade escolar, por serem elementos que têm como pano de fundo o cotidiano, aquilo que acontece no dia a dia da escola. A integração e inter-relação desses elementos, como sugere Nóvoa (1992) produz uma cultura interna própria, que exprime valores e crenças dos membros da organização escolar, dando sentido às suas ações.

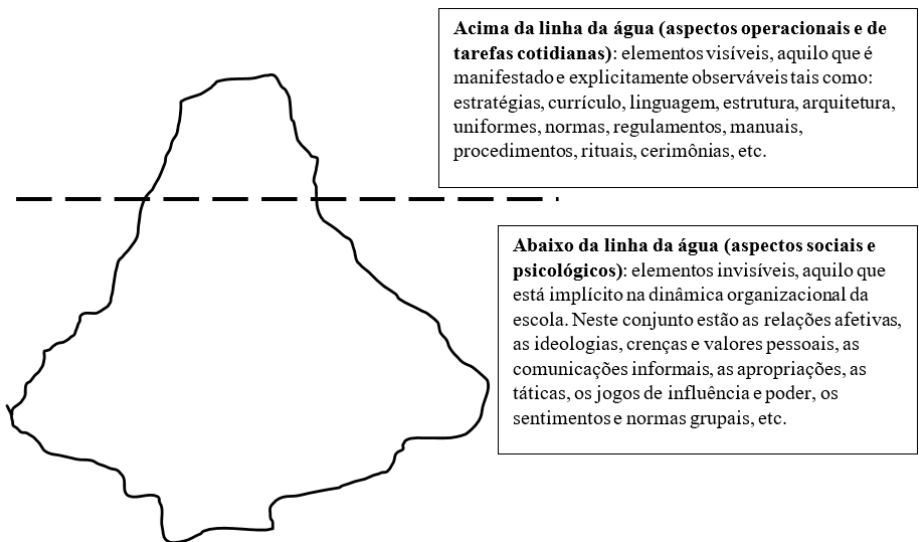
Considerando a percepção de Nóvoa, distinguimos entre uma cultura interna, marcada pelo conjunto de significados e quadros de referência compartilhados pelos membros da organização escolar, e, uma cultura externa, que abarca as variáveis culturais existentes no contexto da organização escolar (sistema educacional, comunidade local), e que interferem na formação de sua identidade.

A cultura organizacional é composta por elementos, vários, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica (Nóvoa, 1992, p. 30).

Assim, o funcionamento da organização escolar é fruto da relação estabelecida entre os elementos formais e informais da cultura. São dimensões distintas, mas, que mutuamente se movimentam e se influenciam formando um todo complexo que permanece em constante transformação, pela influência de seus agentes e de seu ambiente social.

A representação dos elementos que compõem a cultura organizacional, pode ser percebida quando realizamos a “analogia do iceberg”, conforme figura a seguir.

Figura 2: analogia do iceberg para análise da cultura organizacional da escola.



Fonte: elaborado a partir da concepção de Chiavenato (2004).

Por meio da analogia do *iceberg*, visualizamos que a maior porção da cultura organizacional escolar está submersa, invisível aos olhos. Em termos de pesquisa, quando mergulhamos no interior da escola, em seu cotidiano, entramos em contato com esses elementos que estão “abaixo da linha da água”, adentrando em uma zona oculta, um submundo organizacional e, como sugerem Oliveira e Gatti Jr (2002, p.75), constituem o grande desafio do pesquisador “[...] fugir daquilo que é tido como norma para buscar entender como os agentes se apropriam e representam a cultura”.

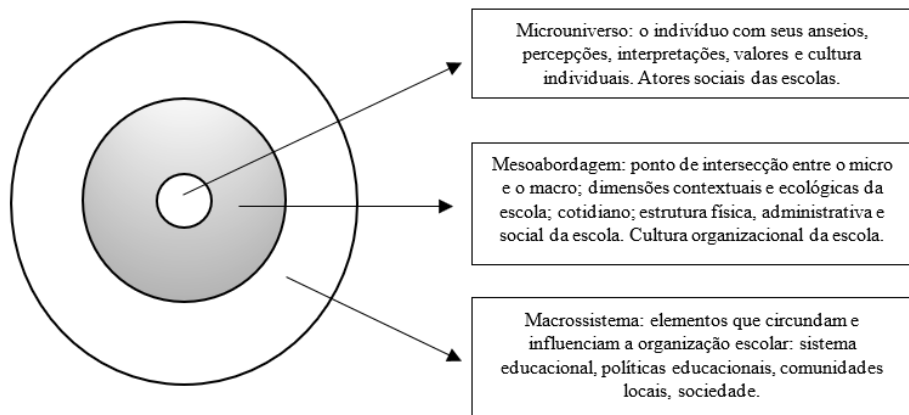
Podemos salientar ainda que as organizações escolares estão imbricadas nos universos sociais que as envolve, e como sugere Nóvoa (1992), compõem uma rede de movimentos, com aspectos dinâmicos, e em uma perspectiva estritamente interacionista, que serve para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo.

Essas reflexões nos levam a concepção de que as organizações escolares

se estruturam por meio de uma abordagem que integra o macrosistema e o microuniverso, formando uma perspectiva intermediária de dimensões contextuais e ecológicas³, que Nóvoa (1992) nos apresenta como mesoabordagem.

A representação dessa reflexão se mostra na figura apresentada seguir.

Figura 3: Perspectivas de análise da instituição educativa como organização.



Fonte: elaborado pela autora.

Vemos assim que a mesoabordagem representa um espaço de intersecção entre o indivíduo (agente) e o universo no qual a instituição escolar está inserida. É nessa perspectiva intermediária que a escola “acontece” por meio da mobilização e relação de seus atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum. E, embora pareça evidente, é necessário considerar essas diferentes perspectivas de análise, suas relações e influência mútua.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime os jogos dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gesto ou de eficácia stricto sensu (Nóvoa, 1992, p. 16).

[...]

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrosistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida com um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença (Nóvoa, 1992, p. 20).

3 Em estudos organizacionais, a ecologia organizacional procura explicar como as condições políticas, econômicas e sociais afetam a relativa abundância e diversidade de organizações e tentam justificar sua composição mutante ao longo do tempo. Ecólogos organizacionais buscam explicações para a diversidade nos níveis da população e da comunidade da organização (BAUM, 1998).

Percebemos então, que a mesoabordagem traz à tona uma série de elementos das instituições educativas, que possibilitam estudos centrados em suas características organizacionais. Quando tratamos das áreas de intervenção dessas instituições, que segundo Nóvoa (1992) se caracterizam como escolar, pedagógica e profissional, partimos para uma análise da dinâmica organizacional da escola, daquilo que está “dentro dos muros” e no seio de sua comunidade, extrapolando os domínios de análise que envolvem o sistema educativo e a administração do ensino.

A mesoabordagem é considerada ainda por Nóvoa (1992), uma possibilidade de colmatar certas lacunas das investigações precedentes, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares, um espaço de investigação e análise que se constrói por meio de uma dinâmica interacional de indivíduos, instituição e sociedade. Uma sociologia das organizações escolares.

Considerações finais

A proposta deste ensaio se mostrou como um grande desafio, o que justifica o objetivo apresentado *a priori* de “promover reflexões que permitam romper com o pensamento de que a abordagem das escolas como organizações, se constrói unicamente com base em categorias analíticas centradas no universo econômico e empresarial, de modo que sejam percebidos caminhos investigativos permitem descrever, compreender e analisar a instituição educativa enquanto espaço organizacional, preservando as suas especificidades e revelando a sua complexidade, a sua identidade, a sua cultura”. A expectativa é de que essas reflexões tenham sido realmente proporcionadas.

Destaca-se a necessidade de no âmbito das reflexões acerca da Educação do Brasil, reconhecamos que a escola é uma organização. Não somente do ponto de vista estrutural, mas, principalmente pela dinâmica organizacional que acontece em seu cotidiano. Os elementos que permeiam a dinâmica escolar são elementos que também estão presentes em outros tipos de organização. Talvez com outras nomenclaturas, com outros enfoques, mas estão presentes. São as pessoas, a arquitetura (física e organizacional), as diretrizes, as normas, os valores, os regulamentos, os sistemas reguladores, os tempos, etc.

No entanto, é necessário que haja clareza de que uma análise organizacional da escola não pode ser realizada com base em uma reflexão centrada no universo empresarial, mas sim, nas características organizacionais legítimas que integram a escola e delineiam o seu funcionamento, preservando a identidade do trabalho educativo e as suas especificidades.

Assim, tomar as organizações escolares como objeto de estudo representa

uma possibilidade de análise conjugada de suas características físicas, administrativas e sociais. Características essas que precisam ser dissecadas, esmiuçadas e exploradas por meio de um mergulhar profundo do pesquisador na dinâmica organizacional da escola.

Por fim, pode-se dizer por meio das propostas de reflexão deste ensaio, que a apropriação das perspectivas expostas no campo dos estudos organizacionais para análise das instituições educativas, servem de esteio para novas descobertas acerca de processos que se constituem no âmbito da sala de aula, no cotidiano da escola e, na concepção e estruturação do sistema escolar, com grandes ganhos para a história da educação.

Referências

- BAUM, J. A. C. Ecologia Organizacional. In.: CALDAS, M; FACHIN R.; FISCHER, T. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BURKE, P. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CHIAVENATO, I. **Comportamento organizacional: dinâmica do sucesso das organizações**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- CLEGG; S.R.; HARDY, C. Introdução: organização e estudos organizacionais. In.: CALDAS, M; FACHIN R.; FISCHER, T. **Handbook de Estudos Organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- MAGALHÃES, J.P. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco. 2004.
- MAGALHÃES, J.P. A construção de um objeto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, 11(2), 69-74, maio/ago. 2007.
- MAXIMIANO, A. C. **Introdução à Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L. H. M. M.; GATTI JR., D. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**, v.1., n.1, jan./dez. 2002.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A PRÁTICA DOCENTE DE MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Rozânia Ferreira da Silva¹

Paula Patrícia Barbosa Ventura²

Introdução

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) aponta que 68,1% dos estudantes brasileiros, que acabaram de concluir o Ensino Fundamental, não possuem nem o nível básico em Matemática, o mínimo para o exercício pleno de cidadania, revelando uma grande dificuldade dos alunos na aprendizagem Matemática (Inep, 2020).

De acordo com dados da Prova Brasil (2019), 25% é a proporção de alunos até o 9º ano da rede municipal de ensino do Ceará que aprenderam o básico em Matemática, ou seja, o que é esperado das competências avaliadas, totalizando um em cada cinco estudantes para a sua série (Inep, 2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que existe “a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados” (Brasil, 1997, p.15). Este documento propõe algumas possibilidades de trabalho em sala de aula, dentre elas a Resolução de Problemas. Pontua que “não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas” (Brasil, 1997, p.33).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que a resolução de problemas deve ser vista como um objeto para a aprendizagem matemática ao longo de todo o Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Diante disso, cabe-nos ressaltar que, para a prática em sala de aula, é necessário que o professor assuma

1 Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé. Canindé/CE, Brasil. *E-mail*: maria.rozania.ferreira07@aluno.ifce.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia, Especialista em Informática Educativa, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Canindé. Canindé/CE, Brasil. *E-mail*: paula.ventura@ifce.edu.br.

um entendimento coerente em relação à metodologia em questão.

Onuchic e Allevato (2011) ressaltam que uma das maiores dificuldades em ensinar Matemática por meio da resolução de problemas, é a falta de familiaridade do professor com a metodologia. Segundo Medeiros Júnior (2007), boa parte dos professores entende a resolução de problemas como um modo de chegar a uma única resposta correta, independentemente do processo de chegada a essa solução. Este pensamento diverge da literatura, ao ser defendida como um processo de aprendizagem que ocorre perante situações-problema.

Neste sentido, Polya (1995) resalta a importância da atuação docente em relação à disciplina de Matemática e da metodologia em questão, afirmando que o professor deve ajudar o estudante com naturalidade. “O professor deve colocar-se no lugar do aluno, perceber o ponto de vista deste, procurar compreender o que se passa em sua cabeça e fazer uma pergunta ou indicar um passo que poderia ter ocorrido ao próprio estudante” (Polya, 1995, p.4).

Assim, o docente estará utilizando a resolução de problemas como parte de suas ações pedagógicas. Quando isso acontece, instala-se um diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento e professor-conhecimento, tornando o processo educativo menos linear e unidirecional (do professor para o aluno).

O interesse em investigar a metodologia de resolução de problemas e seus desdobramentos surgiu devido às experiências enquanto bolsista de dois programas: o Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Nesse nível de ensino, geralmente os problemas são trabalhados somente para “fixar” os conteúdos, restringindo-os à exercícios repetitivos (Medeiros, 2019).

Quando se trabalha dessa forma, o professor considera que o aluno aprende por reprodução, isto é, basta resolver muitos desses problemas com estratégia idêntica àquela que foi recentemente estudada, para ele aprender a resolver problemas com o conteúdo estudado (Medeiros, 2019). Destarte, trabalha-se de modo a não promover novas situações de aprendizagem matemática, não contribuindo com a superação das dificuldades existentes entre os alunos.

Para tanto, a pesquisa traz a seguinte questão norteadora: Como a resolução de problemas vem sendo trabalhada pelos docentes de Matemática dos anos finais do ensino fundamental? A partir da pergunta central, delinearão-se algumas perguntas secundárias: quais as potencialidades da metodologia da resolução de problemas frente às dificuldades dos discentes? Quais as concepções dos docentes acerca da metodologia de resolução de problemas e seu uso em sala de aula?

A partir das questões norteadora e secundárias, delinearão os objetivos

geral e específicos, respectivamente: Investigar como a resolução de problemas vem sendo trabalhada por professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental; Analisar as potencialidades da metodologia de resolução de problemas frente às dificuldades dos discentes e, Mapear as concepções dos docentes acerca da metodologia de resolução de problemas e seu uso em sala de aula.

De cunho qualitativo e bibliográfico, o estudo consistiu de um levantamento bibliográfico de obras contidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Após as considerações introdutórias, discutiremos sobre a metodologia de resolução de problemas e o trabalho do professor de Matemática. Em seguida, é apresentada a metodologia da pesquisa. Posteriormente, os resultados e discussão dos dados. Por fim, as conclusões.

A metodologia de Resolução de Problemas e o trabalho do professor de Matemática

A abordagem investigativa e metodológica da Resolução de Problemas tem início na primeira metade do século XX com George Polya com a obra “A arte de Resolver Problemas”. Nela, o autor introduz o conceito de Heurística que, mais tarde, passa a ser referido pelos educadores matemáticos como estratégia (Vale, Pimentel, Barbosa, 2015).

Por meio da heurística, Polya evidencia a importância da descoberta e de levar o aluno a pensar por intermédio dela, utilizando a resolução de problemas a uma aprendizagem matemática mais significativa. Para o autor, ter um problema significa buscar conscientemente por ações apropriadas para atingir um objetivo claramente definido, mas não imediatamente atingível (Polya, 1995).

No fim da década de 1970 a resolução de problemas começa a ganhar espaço no mundo inteiro, com as propostas apresentadas pelo Conselho Nacional de Supervisores de Matemática dos Estados Unidos e pelo Conselho Nacional de Professores de Matemática, trazendo uma nova caracterização para a Educação Matemática, bem como afirma Onuchic (2016, p.20):

A caracterização da Educação Matemática, em termos da Resolução de Problemas, reflete uma tendência de reação a caracterizações passadas que a configuravam enfatizando a memorização de um conjunto de fatos, o domínio de procedimentos algorítmicos ou de um conhecimento a ser obtido por rotina ou por exercício mental. No fim da década de 1970, a resolução de problemas emerge, ganhando espaço no mundo inteiro. Mudanças significativas aconteceram na Matemática escolar, tanto em conteúdo quanto em sua pedagogia.

Pelo exposto, Onuchic (2016) destaca duas concepções de trabalho com a resolução de problemas. A primeira, uma concepção tradicional de ensino cuja ênfase recai na transmissão e memorização de conteúdo. A segunda, abre espaço para a discussão do conteúdo e da pedagogia, ou seja, a sua inter-relação por meio da resolução de problemas.

Mas afinal, como devem ser os problemas explorados em sala de aula? Cai e Lester (2010) ressaltam que, em geral, os pesquisadores usam a expressão resolução de problemas para se referir à tarefas matemáticas com o potencial de proporcionar desafios intelectuais que podem melhorar o desempenho matemático dos estudantes, chamados também por Polya de problemas “não rotineiros”, ressaltando que estes exigem aspectos relacionados com a criatividade, em particular com a originalidade (Vale, Pimentel, Barbosa, 2015).

Para a escolha de um bom problema Cai e Lester (2010, p.43) estabelecem dez critérios:

tem incorporadas ideias matemáticas importantes e úteis; requer pensamento de ordem elevada; contribui para o desenvolvimento conceitual; permite ao professor avaliar a aprendizagem dos alunos; permite múltiplas formas de abordagem e estratégias de resolução; tem várias soluções e permite opiniões ou tomadas de decisão; envolve os alunos e fomenta o seu discurso; conecta-se com outras ideias matemáticas importantes; desenvolve a habilidade para usar a matemática; e é uma oportunidade para praticar destrezas importantes.

Na prática, não se espera que cada problema selecionado pelo professor contenha os dez critérios citados. A escolha dependerá de seus objetivos, porém, os quatro primeiros critérios são indispensáveis (Cai; Lester, 2010, p.2).

Ciente dos critérios de escolha dos problemas e visando trabalhar com a segunda concepção apresentada sobre o trabalho do professor com a resolução de problemas, a que correlaciona conteúdo e pedagogia, Onuchic e Allevato (2011, p.84) apresentam uma proposta de nove etapas para organizar o trabalho por meio da resolução de problemas. São elas:

Preparação do problema: selecionar problemas geradores visando a construção de um novo conceito ou procedimento.

Leitura individual: solicitar a leitura individual visando uma compreensão inicial.

Leitura em conjunto: solicitar uma nova leitura em conjunto a fim de reforçar a compreensão do problema.

Resolução do problema: com base na compreensão do problema, os alunos buscam em um trabalho colaborativo, resolver o problema gerador.

Observar e incentivar: o professor observa e analisa o comportamento dos alunos, atuando como um mediador e incentivando a troca de ideias.

Registro das resoluções na lousa: as diversas soluções devem ser apresentadas, independentemente de estarem certas ou erradas.

Plenária: momento de discussão das diferentes soluções apresentadas pelos estudantes.

Busca do consenso: o professor enquanto mediador do trabalho em sala de aula tenta junto com os alunos chegar a um consenso sobre o processo de resolução adequado.

Formalização do conteúdo: formalização estruturada do conteúdo em questão, apresentando de modo formal os procedimentos e técnicas que foram usados no processo de resolução do problema gerador.

Desse modo, ensinar matemática por meio da resolução de problemas não é tarefa fácil, pois as atividades precisam ser mais que planejadas. Precisam sim, levar em conta a compreensão dos alunos, as necessidades de atender ao conteúdo programático e a promoção de uma aprendizagem significativa, bem como o cumprimento dos prazos estabelecidos para os conteúdos, constituindo desafios ao trabalho docente (Onuchic; Alevatto, 2011).

Outro desafio diz respeito à (re)organização dos papéis desempenhados por professor e aluno. Onuchic et al (2014) ressalta que na resolução de problemas ambos os atores estejam envolvidos em uma comunidade de aprendizagem, desempenhando diferentes papéis e responsabilidades. Enseja-se que o docente atue como colaborador e parceiro do aluno, problematizando os conteúdos e se fazendo atuante em todo o percurso de aprendizagem. Segundo Onuchic (1999) *apud* Moral e Gois (2019, p.134):

Nesta Metodologia o papel do professor gera uma grande mudança, deixando de ser somente um comunicador de conhecimento, para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, ou seja, o aluno é sujeito da aprendizagem à medida que o professor constrói o ensino.

Quando o professor trabalha na perspectiva de estimular a participação, a reflexão, a autoria e a curiosidade por meio de situações concretas e cotidianas, provavelmente os alunos terão a oportunidade de desenvolver habilidades diversas, como enfatiza Romanatto (2012, p.303):

na resolução de problemas, os estudantes vão exercitar as suas mais diversas capacidades intelectuais como também mobilizar estratégias das mais diversas naturezas para encontrar a resposta, tais como: criatividade, intuição, imaginação, iniciativa, autonomia, liberdade, estabelecimento de conexões, experimentação, tentativa e erro, utilização de problemas conhecidos, interpretação dos resultados, etc. Enfim, é o que a Matemática pode fazer pelo estudante e não o contrário.

Na metodologia de resolução de problemas, os alunos são estimulados a se envolverem no processo de descoberta e de construção da resolução. Eles têm a possibilidade de estabelecerem conexões entre os diversos campos da Matemática, o que corrobora com a ideia de Van de Walle (2009) ao pontuar que nessa metodologia as habilidades discentes são melhores desenvolvidas quando os estudantes têm autonomia para investigar novas ideias, criar e defender soluções para problemas.

Segundo o autor, quando os alunos se ocupam em descobrir a solução, resulta em novas compreensões da Matemática embutidas na tarefa. Em outras palavras, resolvem problemas não para aplicar Matemática, mas para aprender uma nova Matemática (Van de Walle, 2009).

Na discussão realizada, percebemos a íntima relação entre a promoção de uma aprendizagem matemática significativa, por meio da resolução de problemas, com o trabalho do professor em sala de aula. Não adianta dominar o conteúdo, cumprir o cronograma de conteúdos para o ano letivo, se o docente não desenvolve metodologias para superar as dificuldades na aprendizagem de conteúdos matemáticos. É necessário que o professor tenha em mente o porquê de estar trabalhando com a resolução de problemas, e isso só ocorre quando há um bom entendimento de sua parte em relação a mesma.

A seguir, serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica. Qualitativa porque:

se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos de interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam (Minayo, 2014, p.56).

E bibliográfica porque “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e por isso não é aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p.38). De acordo com Gil (2018) uma das principais vantagens da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, o que ocorre através das fontes bibliográficas, as

quais são em grande número e podem ser classificadas em livros, publicações periódicas e materiais impressos.

A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu pelo interesse em conhecer produções acadêmicas acerca da temática em estudo, almejando estudos posteriores a nível de pós-graduação *stricto sensu*, bem como contribuir com a produção científica.

Para a coleta dos dados, bem como o alcance da pergunta norteadora desse estudo “Como a resolução de problemas vem sendo trabalhada pelos docentes de matemática dos anos finais do ensino fundamental?”, foram adotados quatro critérios para a delimitação do universo de estudo: os parâmetros temático, linguístico, cronológico e as fontes (Lima; Mioto, 2007).

No parâmetro temático selecionamos obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhes eram correlatos. Assim, foram utilizadas três palavras-chave (descritores): Resolução de Problemas, Ensino de Matemática e Anos Finais do Ensino Fundamental. Usamos ainda, operadores *booleanos*, mais especificamente o operador *AND*, indicando que, pelo menos, dois descritores deveriam aparecer simultaneamente nas buscas.

No parâmetro linguístico utilizamos obras no idioma português, e no parâmetro cronológico selecionamos obras referentes ao último quadriênio da CAPES, 2017-2020.

Sobre a fonte escolhida, escolhemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por compreender que uma boa base de dados objetiva “fornecer informação atualizada (recursos estruturais), precisa e confiável (não dar a informação pela metade) e de acordo com a demanda (oferecer o que o usuário necessita)” (Albrecht; Ohira, 2005, p.133).

Acerca da análise dos dados da pesquisa bibliográfica, a leitura consistiu na principal forma de análise, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima; Mioto, 2007, p.41).

Segundo Salvador (1986) *apud* Lima e Mioto (2007), a leitura seguiu fases como a de reconhecimento do material bibliográfico; exploratória; seletiva; reflexiva ou crítica e a interpretativa. Para a realização de cada uma delas seguimos um roteiro que consistiu em um instrumento para “pinçar das obras escolhidas os temas, os conceitos e as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo” (Lima; Mioto, 2007, p. 41).

O roteiro de leitura elaborado foi constituído por três campos de investigação: Identificação, caracterização e contribuições da obra para o estudo. Nos campos de identificação e caracterização da obra, realizamos as leituras de reconhecimento do material bibliográfico e a leitura exploratória. Ambas consistem

em formas de leituras rápidas, a fim de verificar se de fato os materiais contêm informações úteis referentes ao tema em questão, que se deu através da análise do título, resumo e palavras-chave.

No campo de contribuições da obra, realizamos num primeiro momento a *leitura seletiva*. Nesse tipo de leitura procuramos por informações e dados pertinentes, úteis para o alcance de nossos objetivos, o que se deu mediante à análise do resumo e da introdução das obras, ou seja, trabalhos cujos objetivos se aproximassem de nossos objetivos específicos. Ainda nesse campo, realizamos a leitura reflexiva ou crítica e a leitura interpretativa nos trabalhos escolhidos como definitivos, buscando compreender as afirmações trazidas pelo autor da obra e o motivo dessas afirmações, tentando relacionar as ideias expressas na obra com a pergunta norteadora de pesquisa.

Resultados e discussão dos dados

Os resultados são apresentados em duas subseções, de acordo com os objetivos específicos: Potencialidades da metodologia de resolução de problemas frente às dificuldades dos discentes e concepções dos docentes acerca da metodologia de resolução de problemas e seu uso em sala de aula.

Potencialidades da metodologia de Resolução de Problemas Frente às dificuldades dos discentes

Para o alcance deste objetivo, inicialmente se fez necessário entendermos o significado de potencialidade. Trata-se de um termo que pode assumir significado em diferentes áreas do conhecimento (Física, Matemática, etc.). Optamos por adotar seu sentido qualitativo, que pertence ou diz respeito à potência, à possibilidade que algo ou alguém tem de transformar a realidade, podendo ser definido como “o conjunto dos recursos de que uma atividade dispõe; capacidade de trabalho, de produção ou de ação” (Priberam, 2021).

Diante disso, buscamos inicialmente, pelo termo *resolução de problemas* isoladamente, visando perceber se esse termo, no geral, se apresentava de forma ampla ou não. Em seguida, optamos pela combinação de dois dos três descritores descritos na seção anterior: *resolução de problemas* e *ensino de matemática*.

Obtivemos os resultados numerados na tabela 1:

Tabela 1 - Levantamento de Publicações Científicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos de 2017 a 2020

Grupo	Descritores	Resultados
1	Resolução de problemas	989
2	Resolução de problemas e ensino de matemática	122

Fonte: Silva (2022)

De posse desses resultados, estabelecemos dois critérios de inclusão, a fim de delimitarmos um pouco mais o quantitativo proveniente da combinação realizada:

I. Estarem ligados à área da Educação Matemática.

II. A Resolução de Problemas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Dos 122 resultados, 28 se enquadraram nos critérios citados. Posteriormente estabelecemos o terceiro critério:

III. Se aproximasse do objetivo específico estabelecido. Dos quais selecionamos somente seis trabalhos, sendo estes escolhidos como definitivos.

As potencialidades encontram-se no quadro 1.

Quadro 1 - Potencialidades da Metodologia de Resolução de Problemas

Trabalhos	Autor	Potencialidades evidenciadas
Um ensino de equação de 1º grau com uma incógnita via resolução de problemas	Matsuda (2017)	Provoca motivação; participação; autonomia na construção do próprio conhecimento
Problemas matemáticos com cálculos algébricos: da resolução à formulação no 8º ano do ensino fundamental	Silva (2019)	Provoca melhorias na relação professor-aluno, protagonismo no processo de fazer e aprender
A resolução de problemas: uma metodologia ativa no ensino de matemática para a construção dos conteúdos de “Potenciação e radiciação” com alunos do ensino fundamental	Melo (2020)	Desenvolvimento do uso da linguagem vernácula, podendo se expressarem por meio de palavras e operações.
Ensino de Matemática através da resolução de problemas: uma proposta para escolas da rede do município do Rio de Janeiro	Cunha (2019)	Desenvolvimento de diferentes formas de representação dos problemas (desenhos, palavras, operações, esquemas, etc)
A análise combinatória no 6º Ano do Ensino Fundamental por meio da resolução de problemas	ATZ (2017)	Ajuda a expandir os conhecimentos prévios dos alunos em relação a certo conteúdo, contribuindo para um melhor entendimento na hora da formalização.
Introduzindo a noção de proporcionalidade via resolução de problemas : uma análise acerca de esquemas mobilizados por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental	Aguiar (2017)	Desencadeia a mobilização dos conhecimentos prévios.

Fonte: Silva (2022)

Mesmo com suas especificidades, os trabalhos analisados se complementam. As potencialidades apontadas por Matsuda (2017) e Silva (2019) vão ao encontro das ideias de Van de Walle (2009), quando pontua a autonomia na investigação de novas ideias, no processo de criar e defender suas próprias soluções

para os problemas. Partindo dessa autonomia, surge a motivação e interesse do discente em participar dos problemas propostos, levando-o a ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

As dissertações de Melo (2020) e Cunha (2019) trazem como potencialidades o desenvolvimento de variadas formas de representação dos problemas (desenhos, operações, linguagem vernácula, esquemas, etc). Outro potencial importante trazido nas pesquisas de ATZ (2017) e Aguiar (2017) é a mobilização dos conhecimentos prévios. Tanto o desenvolvimento de variadas formas de representação, quanto a mobilização dos conhecimentos prévios comungam com Romanatto (2012) ao mencionar que a mobilização de capacidades diversas é o que promove o desenvolvimento das habilidades em Matemática, culminando também na superação de dificuldades, evitando a formalização descontextualizada dos conteúdos.

Diante disso, as potencialidades evidenciadas nas pesquisas revelam como a resolução de problemas pode provocar mudanças na aprendizagem matemática de nossos alunos, promovendo e induzindo ações que influenciam a superação das dificuldades, levando os alunos a vivenciarem modos diferenciados de aprender Matemática, embutida de sentido e não de dúvidas.

Concepções dos docentes acerca da metodologia de Resolução de Problemas e seu uso em sala de aula

Procuramos compreender como os docentes concebem a metodologia de resolução de problemas e sua implementação em sala de aula. Buscamos pela combinação entre dois descritores *resolução de problemas* e *anos finais do ensino fundamental*.

Desse modo, encontramos 14 trabalhos ligados à área da Educação Matemática e, também, aos anos finais do ensino fundamental. Selecionamos aqueles trabalhos cujo objetivo se aproximava do segundo objetivo específico, resultando em quatro trabalhos, conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Concepções dos Docentes acerca da Metodologia de Resolução de Problemas e seu Uso em Sala de Aula

Trabalhos	Autor	Concepções evidenciadas
Aprendizagens de professores sobre a resolução de problemas no contexto do programa de desenvolvimento educacional do Paraná	Stival (2017)	Um processo que tem como foco o emprego de problemas contextualizados, relacionando-se com o cotidiano dos alunos.
Resolução de Problemas como metodologia de ensino: compreensão relatada de professores de Matemática	Rodrigues (2018)	Uma metodologia cuja ênfase recai em respostas corretas e procedimentos adequados, devendo ser aplicada após a introdução formal dos conteúdos, como uma forma de fixação.
Resolução de problemas e grupo de estudos: possíveis contribuições na formação continuada de professores de Matemática do Ensino Básico	Assis (2018)	Trata-se de um instrumento de transformação nas práticas de sala de aula, porém complexo, que nem sempre é viável no dia a dia da sala de aula.
Conhecimentos didático-matemáticos do professor de Matemática para o ensino de números racionais	Carpes (2019)	Um método resumido a aplicação de problemas matemáticos, ou seja, aplicar uma lista de simples problemas já é estar trabalhando com a metodologia de resolução de problemas.

Fonte: Silva (2022)

Segundo Stival (2017) ao trabalhar com problemas contextualizados e relacionados ao cotidiano dos alunos, o professor preocupa-se em estimular a reflexão e a curiosidade, uma vez que partem de situações concretas, indo ao encontro das discussões de Romanatto (2012), porque leva os alunos a mobilizarem estratégias das mais diversas naturezas para encontrar a resposta, desde a criatividade ao estabelecimento de conexões com outras áreas (promovendo a interdisciplinaridade).

Já as demais concepções (Rodrigues, 2018; Assis, 2018; Carpes, 2019), contrapõem-se à literatura existente sobre a temática em questão, resolução de problemas.

Sobre a concepção trazida por Rodrigues (2018), Onuchic e Allevato (2011) afirmam que a formalização dos conteúdos é o último passo no trabalho com resolução de problemas, devendo o conteúdo ser inicialmente construído em cima do problema gerador. Já Van de Walle (2009) pontua que nesta metodologia os estudantes devem ter autonomia no processo de construção e descoberta da resolução, considerando válido o processo de envolvimento do alunos e não necessariamente respostas corretas.

A concepção de Assis (2018) se deve a fatores diversos como, os níveis de dificuldade dos alunos ou, até mesmo, aos prazos estabelecidos pelas escolas

em ministrar os conteúdos. Fatores esses, inclusive, mencionados por Onuchic e Allevato (2011) quando afirmam que para trabalhar com resolução de problemas em sala de aula, as atividades devem ser planejadas dia a dia, levando-se em conta os níveis de dificuldades e, também, os níveis de compreensão dos alunos, bem como as necessidades de se atender aos conteúdos programáticos em prazos estabelecidos.

Por isso, faz-se necessário a reorganização de papéis de professores e alunos (Onuchic *et al*, 2014), para que haja um equilíbrio de tarefas a serem desempenhadas por cada um, evitando sobrecarga ao trabalho docente.

A concepção trazida por Carpes (2019) nos chama a atenção para a escolha e aplicação de problemas matemáticos, pois não é suficiente somente a criação (por parte do professor) e a resolução (por parte do aluno) de uma lista de “probleminhas”. É preciso promover debate, discussão, inquietação e protagonismo por parte do discente para que a aprendizagem ocorra. Polya (1995) chama a atenção para os problemas não-rotineiros, que utilizam a criatividade e originalidade em suas resoluções, visando melhorar o potencial matemático dos alunos.

É importante destacar que quanto mais o problema estiver contextualizado com a realidade discente, mas ele terá interesse em desvendá-lo. E, ainda, que ele esteja relacionado a outras disciplinas e contextos, promovendo a interdisciplinaridade e o pensar crítico e reflexivo.

Sobre os problemas não-rotineiros, Cai e Lester (2010) pontuam que os problemas propostos exijam, no mínimo, um pensamento mais elevado por parte do aluno; que contribuam para seu desenvolvimento conceitual e permita avaliar a aprendizagem discente de modo formativo, ou seja, durante todo o processo de envolvimento nas resoluções.

A seguir, as conclusões.

Conclusões

A pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar como a resolução de problemas vem sendo trabalhada pelos docentes de Matemática dos anos finais do ensino fundamental, sendo os específicos: analisar as potencialidades da metodologia de resolução de problemas frente às dificuldades dos discentes e mapear as concepções dos docentes acerca da resolução de problemas e seu uso em sala de aula.

A partir do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, destacamos como potencialidades a motivação; a autonomia discente na construção do próprio conhecimento; as melhorias na relação professor-aluno; o protagonismo do discente no processo de ensino e aprendizagem; o desenvolvimento de variadas formas de representação; bem

como a mobilização dos conhecimentos prévios acerca dos conteúdos discutidos. Tais resultados vão ao encontro das discussões da literatura e dos documentos oficiais, como a BNCC, ressaltando a ideia de que a resolução de problemas deve ser o foco da aprendizagem matemática ao longo do ensino fundamental.

Já nas concepções docentes sobre a resolução de problemas foi possível perceber que a maioria delas se contrapõe à literatura, tais como: uma metodologia que valoriza o produto e não processo; uma forma de formalizar e não de contextualizar; um instrumento de transformação, porém inviável no dia a dia da sala de aula ou simplesmente uma atividade resumida à aplicação de problemas matemáticos.

Ao considerarmos que o ensino e aprendizagem são processos complementares, percebeu-se como a aprendizagem no chão da sala de aula depende, em parte considerável, da atuação do professor, da forma como este trabalha o conhecimento e se faz entender. Por mais promissora que uma metodologia seja, por si só ela não provocará mudança alguma em sala de aula.

Pelos trabalhos analisados, presume-se que a metodologia de resolução de problema é benéfica, pois apresenta potencialidades que desencadeiam o desenvolvimento de uma aprendizagem matemática significativa. Conjectura-se, ainda, sua contribuição para a superação das dificuldades discentes. Porém, faz-se necessário a mediação pedagógica do professor, pois dificilmente o aluno conseguirá níveis mais elevados de aprendizagem sem a provocação intencional do professor.

Quando percebemos que algumas concepções docentes se mostraram equivocadas ou, pelo menos, divergentes à literatura, denuncia a falta de conhecimento por parte do docente, comprometendo o seu fazer didático-pedagógico.

Ressaltamos a importância desta pesquisa para ajudar os professores da educação básica que usam a metodologia de resolução de problemas como uma estratégia em sala de aula. Todavia, alerta-se para a necessidade constante de formação continuada para os professores da rede pública tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos específicos das disciplinas, especialmente na área analisada, que é a Matemática.

Por último, sugere-se ampliar essa pesquisa na perspectiva do discente, servindo de *feedback* ao trabalho docente. Quando o aluno diz como quer aprender, o planejamento do professor passa do plano da ideia para o plano da ação, da prática e do possível.

Referências

AGUIAR, M. B. **Introduzindo a noção de proporcionalidade via resolução de problemas: uma análise acerca de esquemas mobilizados por estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) -

Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ALBRECHT, R. F.; OHIRA, M. L. B. Bases de dados: metodologia para seleção e coleta de documentos. **Revista ACB, [S. l.]**, v. 5, n. 5, p. 131–144, 2005.

ASSIS, M. A. P. **Resolução de problemas e grupo de estudos**: possíveis contribuições na formação continuada de professores de Matemática do Ensino Básico. 2018. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

ATZ, D. **A análise combinatória no 6º Ano do ensino fundamental por meio da resolução de problemas**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília/DF: MEC/ SEF, 1997.

CAI, J.; LESTER, F. Why is teaching with problem solving important to student learning? **National Council Of Teachers Of Mathematics**, p. 1-6, abr. 2010.

CARPES, P. P. G. **Conhecimentos didático-matemáticos do professor de matemática para o ensino de números racionais**. 2019. 265 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Franciscana, Santa Maria, 2019.

CUNHA, A. F. **Ensino de Matemática através da resolução de problemas**: uma proposta para escolas da rede do município do Rio de Janeiro. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional, Centro de Tecnologia e Ciências: Instituto de Matemática e Estatística, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DICIONÁRIO PRIBERAM ONLINE DE PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO. Potencialidade. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

INEP. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Ano: 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, abr. 2007.

MATSUDA, F. F. S. **Um ensino de equação de 1º grau com uma incógnita via resolução de problemas**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência e a Matemática. Centro de Ciên-

cias Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

MEDEIROS JUNIOR, R. J. **Resolução de Problemas e ação didática em matemática no ensino fundamental**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação Matemática, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

MEDEIROS, K. M. O contrato didático e a resolução de problemas matemáticos em sala de aula. **Educação Matemática em Revista**, v. 8, n. 9/10, p. 32-39, 12 jan. 2019.

MELO, M. C. P. **A resolução de problemas: uma metodologia ativa no ensino de matemática para a construção dos conteúdos de “potenciação e radiciação” com alunos do ensino fundamental**. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Ensino de Matemática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec. 2014.

MORAL, G. C. Y.; GOIS, E. A. **Reflexões sobre o trabalho docente de professores de matemática por meio da metodologia de resolução de problemas – formação continuada**. Disponível em: <https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php?journal=revistafacisa&page=article&op=view&path%5B%5D=366&path%5B%5D=348>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ONUCHIC, L. L. R. et al (orgs.) **Resolução de problemas: teoria e prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ONUCHIC, L. L. R. Resolução de problemas: contribuições para o ensino, a aprendizagem e a avaliação. In: NEVES, A. S. *et al.* **Ensino e didática das ciências**. Salvador: EDUFBA, 2016.

ONUCHIC, L. L. R; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 73-98, dez. 2011.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

QEDU. Ceará. Aprendizado adequado. 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/23-ceara/aprendizado>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RODRIGUES, E. A. N. **Resolução de Problemas como metodologia de ensino: compreensão relatada de professores de Matemática**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, 2018.

ROMANATTO, M. C. Resolução de Problemas nas aulas de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, n. 1, v.6, p. 299-311, maio/ 2012.

SILVA, S. L. **Problemas matemáticos com cálculos algébricos: da resolução à formulação no 8º ano do ensino fundamental**. 2019. 74 f. Dissertação (Mes-

trado) - Profmat - Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional - Sociedade Brasileira de Matemática, Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

SILVA, M. R. F. **Resolução de problemas e a prática docente de Matemática nos anos finais do ensino fundamental**. 2022. 22f. Artigo Científico (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Canindé, 2022.

STIVAL, J. L. **Aprendizagem de professores sobre a resolução de problemas no contexto do programa de desenvolvimento educacional do Paraná**. 2017. 403 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná., Curitiba, 2017.

VALE, I.; PIMENTEL, T.; BARBOSA, A. Ensinar matemática com resolução de problemas. **Quadrante**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 39–60, 2015. DOI: 10.48489/quadrante.22923.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2009.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM MOÇAMBIQUE: TRILHOS PARA UMA LIBERDADE EPISTÊMICA

Alba Paulo Mate¹

Álvaro Dembuenda²

Aniceto Mapfala³

Cristiano Vieira⁴

1. Introdução

Moçambique conhece-se como nação a partir do ano em que alcança a independência. Como defende Ngoenha (2011) a nação é construída por meio de consensos e, Moçambique, teve o seu primeiro grande consenso quando alcançou a independência a 25 de Junho de 1975, facto que resultou no alcance da liberdade colectiva. Com ela, os moçambicanos não só tornaram-se livres e agentes de participação⁵ da vida política, mas também definiram a orientação política para nortear a construção e organização do Estado.

Embora o país estivesse livre, vários problemas político-sociais foram se verificando e, como resultado, a educação, que segundo Freire (1965) é uma prática da liberdade epistêmica ficou condicionada. Por exemplo, a forma como nascem e são geridas as reivindicações dos “*madjermanes*”, as greves dos dias 5 de Fevereiro de 2008 e de 1 e 2 de Setembro 2010, a dos médicos, a paralisação das actividades na Vale, os conflitos político militares entre os anos 2013 e 2016, as violações domésticas, os esquadrões da morte, lutas e violências durante as campanhas eleitorais, as ameaças de guerra feitas pela Junta Militar da RENAMO, os ataques nas estradas na zona centro e os ataques com contornos

1 Doutor em Ciências da Educação e Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Professor Auxiliar na Universidade Católica de Moçambique.

2 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais. Colaborador da Universidade Aberta Uniscad de Moçambique.

3 Doutor em Ciências da Educação. Professor Auxiliar na Universidade Licungo de Moçambique.

4 Doutorando em Ciência Política e Relações Internacionais, Mestre em Gestão do Desenvolvimento. Assistente Universitário na Universidade Católica de Moçambique.

5 A “participação” do povo na política é, para Freire (2017, p. 75), uma fonte de “conscientização”.

terroristas em Cabo Delgado são um espectro de guerra que denotam fragilidades na educação enquanto práxis emancipatória.

Estes e outros cenários como o fenómeno suicídio que é tido como forma de resolver problemas quer pessoais quer sociais revelam uma crise na educação enquanto a força motriz para a cidadania e liberdade que se deseja que seja epistémica no país, daí que se propõe uma reflexão em torno do tema em debate, o que poderá, por um lado, fornecer ao cidadão ferramentas crítico-reflexivas para participar no processo de desenvolvimento do país e por outro, servir de ponto de partida para reflexão e luz para definição de políticas educativas emancipatórias.

A vida pessoal tornou-se entediante e o cidadão não se conhece. Pior, não conhece os seus direitos e seus deveres enquanto cidadão, na família, na comunidade/sociedade e no país. O cidadão não sabe o que exigir, como exigir e a quem exigir. Questiona-se, nesse quesito, que papel tem a Educação para a vida pessoal? Que cidadão a Educação deve formar de modo a que este firme-se como cidadão, consciente dos seus direitos, deveres e obrigações enquanto membro de uma sociedade e de um país?

Embora na visão aristotélica o ser humano seja um animal social/político, parece ser mais difícil, hoje, viver em sociedade. Matos (2005) entende que atitudes individualistas em defesa de fins particulares e privados influenciam, sempre, na vida dos outros e muitas vezes são a razão da exclusão social, causa das guerras e violência.

Moçambique parece um exemplo que explica a tese de Matos. Precisamos questionar, que Educação deve-se promover para uma vida social mais harmoniosa? Que Educação para cidadania o sistema educacional deve conceber?

Portanto, pretende-se discutir a educação para cidadania partindo do pressuposto conceptual que tem a cidadania como identidade colectiva constituída de privilégios e deveres. Deste modo, corrobora-se com a percepção de Matos (2005, p.37), segundo a qual um dos desígnios da educação para a cidadania consiste em “contribuir para a construção de um mundo mais igualitário e com maior justiça social” onde a educação deve preocupar-se em não só garantir que o cidadão se identifique com a causa comum que define a identidade colectiva como também, e sobretudo, em estabelecer o respeito pelos limites entre os direitos e os deveres.

1.1. A relação entre a Educação e a Liberdade

Para se alcançar a liberdade é preciso passar-se pelo processo complexo, porém fundamental, para o desenvolvimento do indivíduo e de qualquer nação, que se chama educação. Falar da educação e da liberdade é falar do processo de transição, isto é, da saída de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta.

Trata-se de uma correlação de duas variáveis, isto é, da educação enquanto meio e a liberdade como transformação.

Entenda-se educação como a realização de um compromisso e a manifestação do sentido de responsabilidade com a vida. Assim, a educação é um processo de resgate da formação humana na medida em que estabelece uma continuidade. Não basta superar uma vez a dicotomia do eu em relação ao mundo, sendo importante transcender a cisão como tarefa perene de educação (Bach Jr., 2019).

Portanto, a educação é a condição *sine qua non* para a liberdade e, a escola tem o papel de propiciar ao aluno a aquisição de instrumentos que facilitam o acesso a um saber sistematizado. Esse processo deve começar na infância pois é a partir da base que se deve ter em conta os saberes (ser, estar e fazer) para que o indivíduo possa se libertar.

1.2. Trilhos da Educação para a Liberdade Epistêmica

Pretende-se, com esta reflexão, propor alguns caminhos que a educação moçambicana precisa trilhar em busca de uma sociedade em liberdade, a qual denominamos de liberdade epistêmica. Entende-se por liberdade aquela que, segundo Freire (2017) exige expulsar, por meio da conscientização, a sombra do opressor alojada na mente do oprimido. Portanto, a liberdade epistêmica visa eliminar, por meio da educação, as trevas que ainda se encontram enraizadas nas mentes dos indivíduos (oprimidos).

A visão que os opressores criaram e incutiram nos oprimidos ao longo do tempo assegura a incontestabilidade do domínio dos opressores. Para que esse cenário mude, urge a necessidade de se fomentar o desenvolvimento cognitivo e harmonioso nos oprimidos, por meio da educação, que os leve à liberdade. Ao lhes permitir esse desiderato, estar-se-ão a criar múltiplas habilidades aos oprimidos e, as mesmas, irão possibilitar expulsar as trevas que os levarão a liberdade epistêmica.

Vale frisar que, em todas as constituições (1975, 1992, 2004) e em todas as transformações curriculares (1983, 1992 e 2003) menciona-se a questão da cidadania e democracia, mas pouco se fez na prática para se atingir esse desiderato.

Basílio (2014) entende do mesmo jeito ao afirmar que o Estado tem se esforçado bastante para a alfabetização, condição para o despertar da consciência da cidadania necessária para que os indivíduos participem no desenvolvimento do país, mas o exercício educacional prático da formação para a cidadania ainda é reduzido.

Portanto, existe uma correlação entre a educação e a cidadania que poderá levar a sociedade a encontrar subsídios de análise para conhecer a democracia. Portanto, um país que se queira considerar democrático deverá apetrechar

o sector da educação de modo a conscientizar as pessoas sobre o exercício da cidadania, elemento indispensável para o desenvolvimento político, económico, social e cultural.

1.2.1. Educação para a compreensão (consciência)

O filósofo francês Edgar Morin, escreveu sobre os sete saberes para a educação no futuro, um futuro que não nos parece que esteja no futuro, mas no presente ou, ao menos, é urgente. Para este autor é missão fulcral, e até espiritual, da educação “ensinar a compreensão não só intelectual, mas e sobretudo a humana entre as pessoas como condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2002, p. 99).

Compreender é um exercício complexo que exige algumas competências que a nossa educação pouco ou nada cultiva. Por exemplo, os problemas que a sociedade moçambicana enfrenta referem-se à incapacidade ou desinteresse de compreender o outro.

A sociedade moçambicana está enfermada de “centrismos” sobre os quais se baseia qualquer acção de todo cidadão moçambicano. Morin (2002) menciona três centrismos apontando-os como males ou obstáculos ao exercício da compreensão, designadamente, egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo. Como forma de dar resposta a esses centrismos, Faria (1991) defende que é fundamental alargar os horizontes para não ser vítima dos mesmos.

Com efeito, o egocentrismo, caracterizado pela autoexaltação, procura encontrar no outro (nunca em si próprio, o que revela a falta de autocrítica) a culpa de todos males que acontecem. Nesse aspecto, tem sido normal, por exemplo, culpar o Governo por todos males que a sociedade moçambicana enfrenta.

O etnocentrismo, como o egocentrismo, é caracterizado pela autoexaltação diferenciando-se por exaltar uma etnia ou um grupo de pessoas com traços étnicos comuns. Para Morin (2002), o etnocentrismo é resultado da incapacidade de compreensão das outras culturas. Em Moçambique, ouvem-se discursos⁶ e posicionamentos com cunho étnico, alguns reclamando e outros autoproclamando-se os melhores e mais moçambicanos.

O sociocentrismo caracteriza-se pela autoproclamação de uma sociedade ou comunidade, ainda que esta resulte de várias etnias. A xenofobia, racismo, intolerância para com o outro, sobretudo estrangeiro, é a demonstração sociocentrista de incapacidade de compreendê-los como seres humanos.

6 “Qualquer **moçambicano de gema** – somos mais de 20 milhões – não vai querer incitação à violência”. Parte do discurso proferido pelo então Presidente da República de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, no dia 22.06.2013, a quando da visita à província do Niassa no quadro da presidência aberta e inclusiva. Fonte: Jornal A Verdade (23.06.2013).

Para além dos centrismos de Morin acima mencionados, há também a autovitimização caracterizada pela culpabilização dos outros pelo próprio fracasso. Por exemplo, ainda se culpa a colonização pelo fraco e quase inexistente desenvolvimento do país. Os moçambicanos não têm problema, quem o tem é o país que colonizou, tal como diz Couto (2005), há uma tendência de culpar ao outro, desde o colonialismo ou o apartheid de tal modo que “os culpados estão à partida encontrados: os outros, os da outra etnia, os da outra raça, os da outra geografia, etc” (p. 3).

Como diz Dom Jaime Pedro Gonçalves, falando da guerra civil em Moçambique, os da FRELIMO, culpando a RENAMO chama-os de “bandidos armados” e “seres da selva, dignos de morte” e a Renamo considera “os da Frelimo como comunistas, dignos de desprezo e de morte” (Gonçalves, 2014). Como se percebe, ninguém faz a autocrítica para perceber-se (ou não) parte do problema da guerra. Pelo contrário proclamam-se vitoriosos matando uns aos outros enquanto perigam a segurança das populações.

A autocrítica, a reflexão, o debate e, em consequência, a compreensão não são dados o espaço que precisam e a educação deve, entendemos, resgatar esses horizontes para que não sejamos vítimas dos centrismos pois a sua missão é de ensinar de modo que tenhamos uma sociedade com consciência e cada vez mais livre.

Uma educação para a consciência terá, indiscutivelmente, que encontrar caminhos para um debate que contrarie discursos egocentristas, entocentristas ou sociocentristas e até de autovitimização. As consciências crítica e autocrítica, deverão ser tomadas como competências primordiais em todo processo educativo.

Cidadãos que se digam livres devem estar conscientes de si próprios e do outro num exercício contínuo e permanente de compreensão mútua constante de construção e aprimoramento das relações entre pessoas. Aliás, como refere Faria (1991) é na diferença que nos descobrimos e descobrimos os outros (p. 129).

Gutiérrez e Prado (2013, p.13) sugerem que é preciso que entendamos “o sentido do nosso eu, para além do ego pessoal e ainda mais além do eu social”. Do contrário, e como defende Morin (2002), as incompreensões, quer intelectuais e humanas, quer pessoais e colectivas, serão os maiores obstáculos do estabelecimento das relações entre indivíduos, grupos étnicos ou comunitários, povos e nações.

Em ética do futuro, Hans Jonas (1998) afirma que são necessárias duas tarefas a ser levadas a cabo por todos os humanos que investem energia libidinal na boa utopia de um mundo menos antropocêntrico e mais ecocêntrico, discriminadamente, a primeira que diz respeito a maximização do conhecimento das consequências de todos os nossos agires, dada a agonia planetária que acomete a todos nós; a segunda, baseia-se na elaboração de uma forma de conhecimento

transdisciplinar, que fosse capaz de conjugar saberes factuais e saberes inquestionáveis. Para tal, a fabricação do real teria de se pautar pela combinação do intelecto com a emoção, do necessário e do contingente, da harmonia e do caos. A Educação para a consciência é, no nosso entender, um dos trilhos incontestáveis para a efectivação dessas tarefas, propostas por Hans.

1.2.2. Educação para a consciência crítica

É imprescindível, para o desenvolvimento da autocrítica, que a educação preocupe-se com a compreensão primeiro de si próprio, ou seja, o autoconhecimento. De acordo com Morin (2002), a falta da compreensão de si próprio redundaria em camuflagem, ou seja, que não se compreendem tendem a esconder as suas fraquezas e necessidades pautando em inventar desculpas e mentiras.

A ausência da autocompreensão configura-se como um obstáculo ao desenvolvimento da autocrítica, o que em si, torna-se um mal para a compreensão do outro. Morin (2002, p. 103) defende que: “a incompreensão de si é uma fonte muito importante para a incompreensão do próximo”.

Não compreender as suas necessidades escondendo-se delas, torna-se insensível às necessidades do outro. Aliás, Freire (2019) entende que o homem enquanto ser da práxis deve ter consciência de si como sujeito activo no mundo. É a consciência (crítica) que o torna diferente dos outros animais.

O exercício de busca de uma consciência crítica de si próprio pressupõe que se desenvolva a introspecção nas pessoas. Para Morin (2002), a introspecção, um auto-exame permanente, permite a compreensão de nós próprios através da leitura das nossas fraquezas e faltas, condição necessária para compreender que todos humanos são seres falíveis, frágeis, incompletos com carências de diferentes tipos.

É na (auto)crítica que os humanos apercebem-se da condição humana, ou seja, tomam a consciência da sua temporalidade e transcendência (Freire, 2019) o que os torna criadores da cultura e da história.

1.2.3. Sobre a consciência ambiental

Um debate em torno de uma educação para uma consciência ambiental levará sempre a conceitos como sustentabilidade, cidadania ambiental ou pessoa planetária. No que diz respeito a cidadania planetária, autores como Gutiérrez e Prado (2013, p. 40), sugerem que seja entendida como o diálogo e a relação que os seres existentes no planeta devem estabelecer, desafiando o ser humano a profunda mudança de valores, relações e significações assumindo-se como parte de um todo global. As suas práticas consistirão em desenvolver atitudes

elementares de “abertura, interação solidária, subjectividade colectiva, afectividade e espiritualidade”.

Aliás, é fundamental que se quebre a visão utilitarista que o homem tem da natureza, daí usá-la como catalisador o desenvolvimento económico (Lázaro, Candiotta, Peretti & Sganzerla, 2019).

O exercício da cidadania ambiental pressupõe o reconhecimento de si próprio como pessoa planetária ainda que com interesses de desenvolver-se. O cidadão, moçambicano, precisa compreender que suas acções contextualizadas têm impacto no planeta a nível global.

Gutiérrez e Prado (2013) traçam o perfil de uma pessoa planetária, que se torna ao nosso ver um desafio que a educação deve buscar. Dentre várias características, a pessoa planetária é um cidadão aberto ao novo sendo flexível para compreender as novas dinâmicas da vida; é solidária, procurando estabelecer interações colaborando com os outros evitando, situações mais egocêntricas e egoístas.

Por isso, Lázaro et al. (2019, s/p) reclama o papel da educação (superior) para a consciência ambiental. Dizem, eles, que é preciso “desenvolver e implementar um projecto político pedagógico em que a educação ambiental seja contemplada” do qual depende a sobrevivência dos homens hoje e no futuro.

No aspecto de sobrevivência das gerações futuras, Carmo (2014) propõe uma educação solidária, ou seja, para a solidariedade que consiste em educar para a sustentabilidade não só económico-social e cultural mas também a ambiental.

1.2.4. Educação para a vida (pessoal e social)

A vida social pressupõe estabelecimento de relações interpessoais. Dentro destas relações é indispensável a interiorização da tolerância, a não ser que tais relações não queiram ser de harmonia e de convivência.

Morin (2002) defende a ideia de que a tolerância não deve significar indiferença e nem deve ser aceitar insultos, agressões e até actos homicidas. Deve, porém, significar estar convicto de suas escolhas (a priori, éticas) e apto para aceitar que haja outras contrárias às suas. Com a tolerância evitamos impor as nossas ideias como últimas e indiscutíveis; alimentamo-nos das ideias antagónicas e diferentes como se preconiza em democracias; reconhecemos a existência de uma verdade numa ideia antagónica a que nós temos que precisa ser respeitada.

Os três níveis de tolerância aqui apresentados, são extremamente necessários para uma vida social e a Educação é desafiada a cultivar esta compreensão humana.

Para o alcance de tais relações, harmoniosas e de convivências, portanto movidas por compreensão humana mútua, Carmo (2014) propõe que a educação precisa actuar em dois prismas, desenvolvimento pessoal que consiste em formar o homem a ser autónomo e de personalidade equilibrada e desenvolvimento

social, a capacidade de viver socialmente com respeito à diversidade. Portanto, é papel da educação permitir que o cidadão aprenda a ser pessoa autônoma e solidária em contextos de diversidade e democráticos.

1.2.5. Educação para a cidadania

As sociedades democráticas, hodiernamente, têm manifestado interesse na forma como a juventude desenvolve e adquire as habilidades e a consciência dos seus direitos, deveres e obrigações. Esse interesse resulta do facto dos jovens enquanto cidadãos poderem participar e influenciar nos assuntos políticos no qual estão inseridos. Portanto, não constituiria um desafio novo à educação, preocupar-se pelo exercício da cidadania e da democracia.

Como entende Basílio (2014), quando a escola se dedica a construir um sujeito autônomo e democrático faz-se parte integrante e comprometida com o objectivo do Estado em torno do seu projecto político. Assim, a educação estaria contribuindo para a consolidação da coesão nacional, abrindo-se como campo de exercício da liberdade que num Estado de Direito (CRM, 1990 & CRM, 2004) se consagra ao cidadão.

Roldão (1999) entende que a educação para a cidadania é resultado das condições históricas e do imperialismo europeu que se alastrou um pouco por todo mundo. Ela adquiriu importância sobretudo nos países que adoptaram sistemas políticos democráticos, permitindo caminhar nos trilhos da democracia e alcançar a normalização democrática pautada pela matriz de valores corporizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Duas são as razões para se falar de uma educação para a cidadania em discurso de conquista e consolidação/exercício de liberdades, quer colectivas quer sociais. Como defende Menezes (2005), a educação para a cidadania é, primeiro, um veículo para difundir, socializar e reconhecer os direitos cívicos, sociais e políticos indispensáveis para o exercício da cidadania. Segundo, é ela que se responsabiliza pela formação de cidadãos críticos e criativos ao ponto de questionar as realidades em redor e encontrarem formas de participar ou promover transformações progressivas.

Portanto, a cidadania é um produto-em-progresso (Menezes, 2005), uma vez que deve ser em contínua construção, sendo a escola o espaço privilegiado para promover as capacidades pessoais e sociais necessárias, aliás, a escola enquanto comunidade é, em si, um contexto de educação para a cidadania (Figueiredo, 2005 & Menezes, 2005).

A cidadania constrói-se com um sistema de educação forte e capaz de fazer valer os valores nobres de uma nação. A cidadania não é tarefa apenas dos governos e das instituições vocacionadas para o efeito, mas de todos os membros

da sociedade em geral.

Para Pequeno (2008) a cidadania é a condição social que confere a uma pessoa o usufruto de direitos que lhe permitem participar da vida política e social da comunidade no interior da qual está inserida. A esse indivíduo que pode vivenciar tais direitos chamamos de cidadão. Ser cidadão, nessa perspectiva, é respeitar, fazer respeitar e participar das decisões colectivas a fim de melhorar sua vida e a da sua comunidade. A cidadania é o direito a ter direitos, além do dever de lutar por estes.

Assim, pode-se dizer que existe uma relação entre a educação e a cidadania na medida em que para se chegar a cidadania é de suma importância passar-se pela educação. O grande propósito da educação para a cidadania é a contínua participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país e, para tal, como refere Samora Machel, a escola é fundamental para tal desiderato (Machel, 1979).

Como se pode perceber, uma das condições para o exercício da liberdade que se diga epistémica, é educar os indivíduos para assumir a papel de cidadão. Assim a educação para a cidadania é imprescindível, uma vez que com ela promovem-se, segundo Nussbaum (2014), três capacidades, sendo que a primeira capacidade refere-se a aptidão que o cidadão tem de fazer a crítica de si mesmo, ou seja, a autocrítica sobre o seu ser e as próprias tradições em constante examinação da sua vida.

Esta capacidade contribui para o questionamento de toda e qualquer crença examinando os seus prós e contras. Esta capacidade, deve ser conjugada com a segunda, a capacidade de desenvolver um raciocínio lógico de modo a que os cidadãos consigam analisar se o que ouvem, resulta de um raciocínio consistente e correcto em relação aos factos. A terceira capacidade tem a ver com as habilidades que o indivíduo possui e desenvolve para a vivência da cidadania democrática que consiste em o cidadão reconhecer que não só são cidadãos os que fazem parte do seu grupo ou sua região mas também, e principalmente, ver-se como seres humanos que se encontram ligados a todos os outros por laços de reconhecimento e interesse.

As três capacidades baseiam-se no conceito de liberdade, uma liberdade que permite que o aluno tenha ligação, em pensamento, com a tradição, liberdade de conceber uma cidadania nacional e internacional criando múltiplas alianças.

1.2.6. Educação para a democracia

Freire (2017) rejeita a concepção minimalista da democracia que, conforme sustenta Miguel (2014), tende a reduzir o regime democrático ao mecanismo eleitoral. Mais que um sistema de governo, o que caracteriza “as democracias

autênticas” é a manutenção de “condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura’ de sua consciência e a dos cidadãos” (Freire, 2017, p. 79).

O desenvolvimento de capacidades cognitivas e estéticas que alargam a consciência dos cidadãos constitui, conforme Freire, o fulcro da liberdade. É por compreender que tal desenvolvimento se consolida apenas mediante a participação equânime do povo na política que entrelaça a democracia e a liberdade.

A democracia, concebida como soberania do povo, deve consistir em considerar o povo como povo cidadão, consciente da existência das leis que regulam a sociedade e a transferência da sua soberania aos órgãos eleitos. Assim, a democracia pressupõe diversidade tanto de interesses como de ideias (Morin, 2002).

Entende-se, por isso, que o povo cidadão é consciente da necessidade da protecção e respeito pelas diferenças, força vital e produtiva de ambientes e sociedades democráticas. Desse modo, a democracia não pode se configurar uma ditadura ou domínio da maioria sobre as minorias, prevalecendo sempre a protecção das liberdades de opinar e ter ideias.

Com efeito, Freire (2017) sublinha que a democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, e que a participação democrática produz sempre sabedoria. Daí que Carmo (2014) entende que é necessária uma educação para a democracia que se configure não só como direcção mas também como método indispensável para manter a participação democrática.

A ideia em Carmo consiste numa educação que se preocupe com a promoção do domínio do quadro normativo constituído num país de modo a tornar evidentes os direitos humanos e os deveres cívicos, condições indispensáveis para “uma cultura política sólida, factor de coesão social” (p.193).

Portanto, neste aspecto, a educação é desafiada a ensinar os cidadãos a compreender o seu papel crítico questionando sempre os limites da sua liberdade, através de conhecimento e domínio profundos das normas democraticamente constituídas.

2. Considerações finais

Dois momentos de grande relevância marcam a liberdade em Moçambique. O alcance da independência nacional, em 1975, depois de uma luta de libertação e a adopção do multipartidarismo que conduziu às primeiras eleições gerais em 1994. Com a independência, os moçambicanos alcançavam, como um todo, a liberdade contra a opressão colonial e, por conseguinte, definiriam o rumo do desenvolvimento do país.

As eleições de 1994, resultado do Acordo Geral de Paz, marcavam a liberdade de se associar para os moçambicanos, num processo de democratização que continua até hoje. Embora o país consiga realizar as eleições há uma

tendência de não afluência ao voto pelos cidadãos, uma atitude questionável em democracias mais efetivas onde a liberdade de escolha assume-se como um direito inalienável. Também, há uma tendência generalizada de falta de consciência patriótica, o que leva a questionar o papel da educação no exercício da liberdade que o cidadão tem.

A educação tem um papel de elevada relevância na formação do cidadão para a cidadania. Sabe-lhe caminhar no sentido de preparar o cidadão a ter uma consciência de si e do outro, compreendendo-se a si próprio e ao outro, de seus deveres e direitos, uma consciência ambiental num contexto de desenvolvimento sustentável; a dedicar-se a vida, sua e do outro. Portanto, são alguns dos caminhos que a educação deve promover: educação para a consciência crítica, reflexiva, ambiental e patriótica, educação para a vida pessoal e social, educação para a cidadania e democracia.

Referências bibliográficas

- AfriMAP. (2009). *Moçambique: Democracia e Participação Política*. Reino Unido.
- Bach, J. (2019). *Fenomenologia de Goethe e Educação: A Filosofia da Educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin.
- Basílio, G. (2014). *O Estado e a Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana*. Maputo: Publifix.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Carvalho, C; De Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Orgs.). (2005). *A educação para a cidadania como dimensão universal do currículo escolar*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Constituição da República de Moçambique, de 22 de Dezembro de 2004.
- Constituição da República de Moçambique, de 2 de Novembro de 1990.
- Constituição da República Popular de Moçambique, de 20 de Junho de 1975.
- Couto, M. (2005). À porta da modernidade, há sete sapatos sujos que necessitamos descalçar. Oração de sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM.
- Faria, M. (1991). *O Sociocentrismo e a Problemática da Comunicação. Escola Superior de Educação de Beja, Ler Educação – no 5*.
- Figueiredo, C. (2005). *Formação cívica: e agora, um tempo para reflectir? In: Carvalho, Carolina; de Sousa, Florbela e Pintassilgo, Joaquim (Orgs.). A educação para a cidadania como dimensão universal do currículo escolar*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. (69ª Ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

- Freire, P. (2017). *Educação como prática da liberdade*. (41ª Ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gonçalves, J. P. (2014). *A paz dos moçambicanos*. Maputo, Moçambique.
- Jonas, H. (1998). *Para uma ética do futuro*. Paris, Payot (tradução Sabine Cornille e Philippe Ivernel).
- Lázaro, J. A.; Candiotto, J.; Peretti, C. & Sganzerla, A. (2019). *O papel do ensino superior na protecção ambiental em Moçambique: uma leitura filosófica à luz do pensamento de Hans Jonas*. Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, 1, 19. Recuperado em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/291/274>.
- Machel, S. (1979). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Maputo, Moçambique: Coleção Estudos e Orientações.
- Miguel, L. (2014). *Democracia e representação: territórios em disputa*. São Paulo: Editora Unesp.
- Morin, E. (2002). *Os Setes Saberes para a Educação do Futuro. Tradução de Ana Paula de Viveiros*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Ngoenha, S. (2011). *Intercultura, Alternativa à Governação Biopolítica?* Maputo, Moçambique: ISOED.
- Nussbaum, M. (2014). *Educação e Justiça Social*. Portugal, Serra da Amoreira: Edições Pedagogo.
- Pequeno, M. (2008). Ética, Educação e Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Histórico-Filosóficos. In: Zenaide, M.; Guerra, L. (Org.). Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. v. 1.
- Roldão, M. (1999). *Cidadania e Currículo*. In Inovação, vol. 12, n.º 1.

A REFORMA NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E REFLEXÕES ATUAIS

Marllon Wanderson Pereira de Oliveira¹

Handherson Leylton Costa Damasceno²

Introdução

Desde o século passado, o sistema educacional brasileiro vem passando por diversas mudanças em sua estrutura, sendo que, durante esse processo surgem novas alterações e contornos, das quais as mais conhecidas giram em torno da implantação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. É importante destacar que o processo de implementação dessas reestruturações envolve diversas variáveis, o que astorna bastante complexas, acima de tudo pelo interesse que isto desperta em órgãos internacionais e nacionais, que atuam como financiadores e pelo empresariado que, de certo modo, são grandes influenciadores nas discussões que envolvem o tema Educação e seus possíveis gargalos financeiros, considerando ser um nicho economicamente rentável.

Ao longo desse trabalho, descrevemos um percurso da história das políticas públicas voltadas para o ensino médio, culminando na Lei nº 13.415/2017. A exposição está dividida em dois momentos: inicialmente realizou-se um levantamento histórico do Ensino Médio no Brasil, fazendo um estudo mais personificado das políticas públicas para essa etapa da educação a partir da década de 1930. Em seguida são apresentadas as principais características e mudanças na estrutura educacional a partir da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

Sendo assim, o presente artigo tem por finalidade refletir sobre a reorganização dos currículos da Educação Básica – mais especificamente no Ensino Médio -, sobre as questões políticas que estão envolvidas no processo da reforma e a atuação dos agentes externos.

1 Estudante de Licenciatura em Física do IF Sertão PE - Campus Salgueiro. E-mail: marllon.wanderson@aluno.ifsertao-pe.edu.br.

2 Professor do Colegiado de Física do IF Sertão PE – Campus Salgueiro. Doutor em Educação. E-mail: handherson.damasceno@ifsertao-pe.edu.br.

A história do Ensino Médio no Brasil

O Colégio assim como era chamado e séculos depois passou a ser conhecido como Ensino do Segundo Grau ou Secundário, e que atualmente é intitulado como Ensino Médio foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade da Igreja do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Dessa forma o Ensino Médio neste período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Essa ligação também dava ao modelo brasileiro de educação um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Desse modo, o Ensino Secundário ao final do Império demonstrava um caráter fragmentário e desarticulado que foi estabelecido durante todo o século XIX (HAIDAR, 1972). Especificamente o Ensino Secundário teve uma função seletiva, pois apenas uma minoria tinha acesso a ele, para ingressar no ensino superior e conquistar postos de destaques na direção do país. A instrução secundária ficou praticamente por conta da iniciativa privada, chegando-se a propostas de sua desoficialização.

O Ensino Secundário tinha como objetivo oferecer uma formação aos filhos da elite brasileira. Esse vínculo existiu praticamente durante todo o Império. E a partir de, aproximadamente, 1930 ocorreram muitos debates sobre educação.

Decreto n° 19.402/1930, criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública

Até o século XIX, não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram transformações ainda maiores no sistema educacional, sendo que uma das principais mudanças foi à criação do Ministério da Educação, comandada pelo ministro Francisco Campos.

A chamada “Reforma Francisco Campos”, de 1931, estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema

de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Com isso, deve-se mencionar o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado “fundamental”, com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o “ciclo complementar”, formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (BRASIL..., 2007, p. 1-2).

Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (Ó, 2003, p. 180-223).

Pode-se dizer que a Reforma Francisco Campos representou naquela época uma grande inovação para o cenário educacional brasileiro. Porém, medidas durante o processo vieram acompanhadas de forte caráter excludente e regulatório do ensino. Do ponto de vista das discussões educacionais próprias desse período, pode-se afirmar que a reforma colocava em choque dois grupos que defendiam correntes de pensamento que pela sua natureza se opunham frontalmente: de um lado os reformadores que defendiam as ideias inovadoras para o ensino e de outro os conservadores, liderados pelos católicos.

Além disso, a obrigatoriedade de exames para a admissão ao ensino secundário constituía uma espécie de barreira aos alunos que não tinham acesso às melhores escolas desde o primário. Tais medidas, em seu conjunto, reforçavam o comprometimento do sistema educacional com a formação da elite nacional, classes mais altas da sociedade nacional, e o desprezo pela educação popular.

Decreto nº4.244/1942, organização do ensino secundário

O Decreto-lei nº 4.244/1942, também conhecido como a Reforma Gustavo Capanema, propôs a organização do ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial com três anos e duas opções de cursos: o clássico e o científico, extinguindo-se os cursos complementares. O ginásial, articulado com o ensino primário, tinha como finalidade “dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário” (BRASIL, 1942). Já o colegial propunha um maior aprofundamento dos conhecimentos ministrados no ginásial e a escolha por um dos segmentos: clássico ou científico.

O curso clássico objetivava a formação intelectual, acrescentando-se um maior conhecimento de filosofia e um proeminente estudo das letras antigas; no curso científico, a formação será sublinhada por um estudo mais acentuado em ciências. O aluno que concluiu o curso clássico ou o curso científico tinha o direito assegurado, mediante a realização dos exames de licença, para ingressar em qualquer curso superior. Já o ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola), cujo objetivo era atender a demanda por mão de obra qualificada para os diversos setores produtivos da economia brasileira (ZOTTI, 2006) não possibilitava acesso ao nível superior.

Ou seja: aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados.

Lei nº4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes Base (LDB)

Sancionada em 20 de dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A aprovação da primeira LDB, como ficou conhecida, assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Com a LDB foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento das universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior depois em atividade regular há dois anos. Com a primeira LDB houve a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia.

Quanto a sua estrutura, o ensino secundário sofreu grandes transformações ao implementar novamente uma educação de caráter técnico-científico. A aprovação desta lei, fez com que o ensino secundário e o ensino técnico-profissional fossem agrupados em uma nova e única modalidade de ensino denominada Ensino Médio. Nessa organização, o Ensino Médio tinha duração total de sete anos e também tinha sua divisão denominada como, ginásial e colegial (DALLABRIDA; TREVIZOLI; VIEIRA, 2013).

Estruturalmente, o ensino secundário era composto dos dois ciclos citados anteriormente e com isso surgiram novas denominações para as escolas de acordo com o modelo de ensino proposto para a unidade, podendo ser técnico

ou normal. O ensino técnico e o normal eram aplicados tanto no ciclo ginásial, quanto no ciclo colegial a diferença estava presente no número de disciplinas que eram trabalhadas como base e de disciplinas específicas do curso normal/técnico. (BRASIL, 1961. Cap. IV; Art 53).

A estrutura do ensino secundário era dividida em ensino normal, regular e técnico, que ofereciam respectivamente formação de professores, preparatório para vestibulares e trabalho. A atual estrutura do segundo grau, chamado de Ensino Médio passou a ser dividido em formação básica e itinerários. Onde na formação básica há as disciplinas obrigatórias (Matemática, Português, etc) e nos itinerários a formação técnica e profissional (eletivas, projeto de vida, trilhas do aprofundamento).

Com a LDB de 1961, ficou oficialmente determinado no Brasil que a etapa que se chama hoje Ensino Médio daria acesso ao Ensino Superior. Como consequência, surgiram os cursinhos pré-vestibular, e com isso o aumento do número de provas de ingresso no Ensino Superior e de universidades particulares foram aumentando constantemente. Desta forma, cada universidade tinha seu próprio vestibular (BRASIL, 1961), não existindo um exame nacional como conhecemos nos dias de hoje.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou que todos os cursos de grau médio poderiam garantir acesso ao Ensino Superior. Como consequência, surgiram os cursinhos pré-vestibular e o número de universidades particulares aumentou significativamente.

Lei nº5.692/1971, nova LDB

Os discursos em torno da Lei 5.692/71, durante a ditadura militar brasileira, e que substituíram praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um “novo” momento social. Para tanto, esse momento pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional. Assim, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panaceia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até mesmo entre os educadores no período militar. A reforma educacional implantada atendia ao chamado de construção de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil – Potência” (Saviani, 1987, p. 127).

E foi, no interior dos embates políticos, sociais e econômicos, que a educação foi reformada para forjar o “novo” cidadão, obediente e pacífico e que a ditadura militar almejava para a sociedade. Nessa reforma educacional, os Estudos Sociais, que englobavam as disciplinas de História e Geografia e a disciplina de Educação Moral e Cívica, teriam a função de “inculcar” os valores

sociais desejáveis para o governo militar.

A Lei 5.692/71 fixou as diretrizes de implementação e implantação do ensino de 1º e 2º graus. Quanto ao objetivo geral, a legislação dizia:

Art. 1º – O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º – Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º – O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (Secretaria de Estado dos Negócios da Educação ..., 1976, p. 7).

Na orientação dada ao currículo, ao conhecimento ministrado nas escolas, a legislação apontou para a necessidade de um núcleo comum obrigatório para todo o Brasil e de uma parte diversificada que atendesse às especificidades locais, individuais etc.

Para a organização do conhecimento, o documento prescreveu o trabalho pedagógico a partir da noção de disciplinas, áreas de estudo e atividades. A Lei determinou também que, no currículo pleno de todas as instituições escolares e de todos os graus, estivessem presentes a disciplina de Educação Moral e Cívica e a de Programas de Saúde, fazendo parte dos estudos para a formação do cidadão.

Nesse novo formato, o 1º grau correspondia ao primário e ao ginásio e o 2º grau ao ensino médio/colegial. O 2º grau tornou-se obrigatoriamente profissionalizante, a princípio suspendendo a dualidade entre o ensino propedêutico e formação profissional. Definia-se, então, uma finalidade a essa etapa escolar, de forma que, ao mesmo tempo em que se preparava mão de obra para o trabalho, diminuía-se a pressão por vagas nas universidades. É importante ressaltar que não foram considerados pelo governo a falta de recursos humanos, financeiros e materiais nas escolas para implementar o ensino compulsório profissionalizante.

Segundo Nascimento (2007, p. 83), “Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse”. Portanto, embora no texto da nova política a dualidade tenha sido suspensa, na prática, a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior permaneceu.

É importante ressaltar que essa nova legislação para a área de ensino, não configurava diretamente uma vantagem para o regime militar que imperava na época, tão pouco uma ideia que buscava atender as necessidades populacionais. Sendo assim, pode-se entender que:

“[...] não se tratava de uma lei que favorecia o regime militar, mas que fora criada por este para servir ao grande capital internacional que continuou hegemônico mesmo após a queda do regime”. (SILVA, 2006, p. 63).

A ditadura militar no Brasil foi um período marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, etc. Com esse regime autoritário, a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, qualificação profissional, dentre outras. E ainda, passou por duas reformas que marcaram a história da educação no país. Então, necessariamente não foi uma lei criada apenas com intuito de favorecer a regime militar, mais sim, foi algo fundamental naquele momento.

Lei nº 9394/1996, atualizações na LDB

A Lei nº 9.394/1996 definiu que o ensino médio deveria ser realizado com no mínimo três anos (600 dias e 2.400 horas — 25% parte diversificada e 75% de base nacional comum). Com uma série de disciplinas e componentes curriculares obrigatórios, o ensino médio reúne extenso conjunto de conteúdos que deve consolidar o ensino fundamental e permitir o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Essa etapa de ensino, quando integrada à educação profissional técnica de nível médio, pode chegar a quatro anos em horário parcial e ou em três anos em horário integral, totalizando uma carga horária que pode oscilar entre três mil e quatro mil horas — dependendo da área profissional a ser definida no catálogo nacional de cursos. Além disso, o ensino médio, em seu transcurso, deve permitir transferências entre sistemas e unidades de ensino e, em sua conclusão, propiciar aos educandos a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção moderna (Brasil, 1996).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação emergiu no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990. Pautada numa nova regulação educativa, flexível e integradora, ela está apoiada em três grandes eixos: gestão, financiamento e avaliação. Segundo Oliveira (2007, p.100), essa reforma representa a um movimento que se expressa “entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências atuais do desenvolvimento capitalista e as demandas por maior acesso à educação e à cultura”.

Quanto ao seu remanejamento estrutural, a educação básica no Brasil ficou subdividida em três etapas: a pré-escola, o ensino fundamental e por fim o ensino médio. Dentro dessa mudança estrutural ficou determinado de acordo com a lei 9.394/96, promulgada em 20 dezembro de 1996.

A organização determinada pela LDB 1996 passa a se estender por anos, caracterizando a estrutura do ensino público e privado em todos os níveis. No entanto, após anos de vigência da LDB 1996, em 2017 essa legislação passa a ser

modificada em virtude de uma “Nova” Reforma do Ensino Médio de alcance nacional que possui como carro chefe a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Novo Ensino Médio: a que(m) se destina?

É importante enfatizar que para garantir o direito à educação são necessárias políticas públicas que promovam a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, levando em conta o respeito às diferenças e a redução das desigualdades. Para isso, uma importante política pública brasileira na educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que desde 1996, quando foi fixada, se tornou o principal mecanismo de implementação de um padrão de educação em termos federais, ou seja, com objetivo de atender principalmente o público em geral. Como principais aspectos da política pública educacional, podem ser citados: escola para todos, ensino de qualidade, garantia de aprendizagem, flexibilidade e acolhimento, etc.

No entanto, com a instauração do Estado Novo em 1937, segundo Schwartzman et al. (1984), a política educacional do Estado Novo privilegiou a formação para o trabalho, mediante a organização do ensino básico por ramos profissionais que correspondiam à divisão econômico-social do trabalho e das classes sociais. Propunha-se, assim, uma educação diferenciada para a elite, para a mulher e para aqueles que comporiam o grande exército de trabalhadores para dar suporte ao projeto industrial do governo. Para estes últimos, a educação inicial deveria ocorrer fora do sistema regular e com a simplificação dos conteúdos, de acordo com as ramificações do ensino.

Já a reforma do ensino médio é fruto da Medida Provisória (MP) 746/2016, que foi convertida na lei (13.415/2017). Ela alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. O novo ensino médio foi aprovado por lei em 2017, com o objetivo de tornar a etapa mais atrativa e evitar que os estudantes abandonem os estudos.

Assim, a iniciativa para a transformação do Novo Ensino Médio ocorreu depois de ter notado que o processo de aprendizagem brasileiro estava ficando desatualizado. Com isso, os alunos não estavam concluindo a base escolar da maneira apropriada para o mundo do trabalho.

Inclusive, foi detectado que, durante a formação da base escolar, o ensino médio é a etapa com maior índice de evasão escolar, alto número de reprovados e contradições entre idade e série, ou seja, uma média de idade acima do que se espera (UNICEF, 2020). Antes de ser decidido para que as alterações fossem realizadas, foram encontradas inúmeras justificativas nos anos finais da

educação básica. Entre elas, ensino de baixa qualidade, aprendizagem distante das necessidades do aluno e da realidade do mercado competitivo.

Dados que foram obtidos a partir de uma pesquisa realizada pelo PISA em 2018, onde o estudo teve como foco Leitura, sendo que Matemática, Ciências e Competência Global foram áreas de menor foco na avaliação; o Brasil não participou da avaliação de Competência Global. No Brasil, 10.691 estudantes, em 638 escolas, participaram da avaliação, representando 2.036.861 de estudantes de 15 anos de idade (65% da população total de 15 anos de idade).

Um possível método para diminuir o ensino de qualidade questionável no Brasil é com o novo modelo, a maioria das aulas serão comum a todos os estudantes do país, direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na outra parte da formação, os próprios alunos poderão escolher um itinerário para aprofundar o aprendizado. Entre as opções está dar ênfase, por exemplo, às áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ao ensino técnico. A oferta de itinerários vai depender da capacidade das redes de ensino e das escolas.

É importante levar em consideração que a implementação dos itinerários e principalmente do novo ensino com um todo, terá alguns obstáculos nas escolas para que seja possível ofertar igualmente por todo o país. Isso se dá por alguns fatos importantes, como as diferenças geográficas, culturais e tecnológicas entre os estados, além de outros.

Estados com menos recursos ou sem compromisso com políticas educacionais eficazes poderiam oferecer dentro da legalidade uma educação de qualidade duvidosa. Ao invés de combater as más práticas, essa reforma busca permiti-las e otimizá-las. A concepção de uma educação igualitária, de desenvolvimento integral do indivíduo e a busca por parâmetros definidos nacionalmente, aspectos que compõem o Plano Nacional de Educação (PNE), esse sim produto de amplo debate, serão destruídos. Percebe-se que a reforma do ensino médio permitirá uma regionalização do ensino. Essa falta de padronização (podendo ser feito por meio de módulos ou créditos) também possibilitará o aprofundamento dos problemas já existentes e uma distinção ainda maior entre a educação de ricos e pobres (JÚLIO, 2017).

Por exemplo, na educação privada essas diferenças poderão ser perceptíveis, pois quanto maior o capital de um sistema de ensino, maior será a oferta de componentes curriculares e conseqüentemente, mais altas serão as mensalidades cobradas. Também poderá ocorrer a especialização das escolas em um ou mais itinerários formativos. Com isso, o sistema de ensino privado pode utilizar as alterações da reforma para promover cada vez mais suas diferenças entre as escolas concorrentes, criando assim uma disputa no mercado educacional.

Possivelmente, é provável até que sejam ofertadas mais disciplinas do que previsto, pois no ensino público a lógica da proposta é reduzir. Como consequência, a diferença na qualidade do ensino entre as esferas públicas e privadas aumentará a cada ano.

No início da implementação desse novo ensino, que ocorreu em 2022, o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Vitor de Angelo, diz que “A primeira coisa que deve chegar às escolas, com certeza, é a ampliação da carga horária, porque é uma exigência legal. O que não é exigência legal, mas está atrelado de alguma maneira a isso é a implementação de um currículo novo” (Angelo, 2022).

Pela lei, para que o novo modelo seja possível, as escolas devem ampliar a carga horária para 1.400 horas anuais, o que equivale a 7 horas diárias. Isso deve ocorrer aos poucos. Em 2022, a carga horária deve ser de pelo menos 1000 horas anuais, ou 5 horas diárias, em todas as escolas de ensino médio do país. Esta será, portanto, a primeira mudança a ser sentida. A carga horária será dividida entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional, voltados ao mercado de trabalho.

O cronograma definido pelo Ministério da Educação estabelece que o novo ensino médio comece a ser implementado em 2022, de forma progressiva, pelo 1º ano do ensino médio. Em 2023, a implementação segue, com o 1º e 2º anos e, em 2024, o ciclo de implementação termina, com os três anos do ensino médio.

No entanto, ampliar progressivamente a carga horária do Ensino Médio para 1.400 horas anuais, transformando a Educação Básica em Ensino de tempo integral, é uma norma abstrata, pois não há como definir de forma precisa o tempo da progressividade. Não se trata de regra definitiva, porque convenhamos, é algo de difícil concretização na realidade das escolas de Ensino Médio no Brasil, públicas e privadas. Por isso, a Lei nº (13.415/2017) abre a possibilidade de estabelecer um tempo longo para sua efetivação na prática, podendo ultrapassar o prazo sugerido, no entanto, podendo até mesmo nunca se concretizar.

Transformar as escolas de Ensino Médio em tempo integral implica diversas condições estruturais para as escolas, como ampliação dos espaços e de salas de aula, melhorias nos refeitórios, laboratórios, oficinas, bibliotecas, etc. Demanda, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar Ensino compatível com tempo integral. E fazer isso, é algo tão distante da realidade concreta das escolas brasileiras, sobretudo, públicas, que nas audiências públicas promovidas pelos proponentes da reforma, para a conversão da Medida Provisória nº 746 na Lei nº 13.415, não esteve presente na fala daqueles que a defendiam (SILVA, 2017).

Entretanto, a ampliação da carga horária para 1.000 horas anuais é uma regra definitiva, que modificou a regra anterior, também definitiva, e impôs aos sistemas de Ensino uma exigência: todas as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, devem oferecer carga horária de 1.000 horas anuais, em até cinco anos de transição contados a partir de 2 de março de 2017. Essa regra tem suporte constitucional e estrutura vinculante a todos os entes federativos, portanto, a ampliação deverá ser realizada pelos sistemas de Ensino a quem foi dirigida a regra (XIMENES, 2014).

As mudanças feitas na LDB, em função da Lei nº 13.415/2017, substituem o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

Na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Já os itinerários formativos que são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do ensino médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes, podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. No caso das Ciências da Natureza, tem-se o seguinte termo da DCNEM/2018:

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Deste modo, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a oferecer aos estudantes possibilidades reais para construir e desenvolver seus projetos de vida e de participar de forma

autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Com essa finalidade, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo aos jovens, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes, quais são: investigação científica, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

Promover um currículo articulado com a realidade do aluno tende a aproximar o aluno à aquisição dos saberes e desenvolvendo a partir das competências gerais as habilidades específicas dentro das áreas do conhecimento e do ensino das ciências da natureza.

O novo currículo do ensino médio pode ser visto de forma positiva ou negativa. Pessoas de contato direto, principalmente, com a educação apresentam opiniões para ambos os lados. Cremos que a inclusão dos itinerários formativos no novo currículo pode trazer uma maior qualidade de ensino para os estudantes, visto que, eles terão mais autonomia dentro da sala de aula. Já que com a flexibilidade de escolha dos itinerários eles poderão decidir o que querem estudar de fato, com uma visão própria do que se quer alcançar no futuro.

Porém, não se pode pensar o ensino médio como um curso de profissionalização para mão de obra barata e nem como algo que prepara somente para os vestibulares. Pois, reforçando, tem que ter sentido de preparar o cidadão para que se tenha autonomia e que possa decidir a sua carreira profissional. Outro ponto a ser discutido é a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, isso porque para completar as horas de trabalho exigidas, muitos professores assumiram matérias eletivas que, muitas vezes, fogem da sua formação acadêmica. Também deve-se levar em conta nessa discussão a questão que quando a lei nº 13.415/2017, diz que o aluno vai poder escolher entre cinco itinerários formativos isso não condiz com a verdade, porque algumas escolas públicas brasileiras não têm condições de oferecer os itinerários formativos pelo fato das condições de infraestrutura serem baixas para atender essa demanda. Sem sombra de dúvidas isso compromete a formação dos estudantes.

Considerações finais

De acordo com o que foi desenvolvido nesta pesquisa, buscou-se compreender o que foi gerado para o Ensino Médio, em virtude do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular. Com isso, foi feito um levantamento sobre todo o processo de mudança na educação no Brasil onde foram apresentados os acontecimentos mais significativos ao longo de todo esse processo, desde a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública até a implementação da atual Base Nacional Comum

Curricular e conseqüentemente a Reforma do Ensino Médio.

A reforma aparentemente pretende atender os diferentes interesses dos estudantes, mas o faz a partir tão somente da perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino, como se as limitações que determinaram tal produção e que continuam presentes nas escolas pudessem ser superadas por meio do currículo flexibilizado e do uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos, sem considerar as circunscrições geográficas e sociais de um país como o nosso.

Logo, ao atuar ao largo de políticas sociais que confirmam atenção principalmente aos setores mais empobrecidos, o governo que instituiu a reforma atua, relativamente a tais políticas, em sentido oposto, podendo, com isso, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las (FERRETTI, 2018).

É evidente que o sistema educacional público carece de mudanças e de definir melhor o seu papel diante das transformações macro cultural, social, econômica e política. No entanto, é preciso que estas mudanças não sejam apenas uma simples adaptação passiva: é necessário que elas busquem encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permite a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo, rumo à construção da capacidade de reflexão dos indivíduos (KRAWCZYK, 2011).

Assim, a esperada igualdade na Educação ainda não deve ocorrer como muitos esperam, pelo menos não em curto e médio prazos, de forma que os Municípios e Estados devam continuar a ofertar diferentes qualidades no processo de ensino e aprendizagem, considerando suas condições financeiras, e sem a devida atenção e suprimento por parte dos órgãos responsáveis.

Referências

AGÊNCIA BRASIL, **Novo ensino médio começa a ser implementado este ano**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/novo-ensino-medio-comeca-ser-implementado-este-ano>>. Acesso em: 01 set. 2022.

AGÊNCIA BRASIL, **Golpe de 64 interrompeu alfabetização de adultos por dois anos**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-02/novo-ensino-medio-comeca-ser-implementado-este-ano>>. Acesso em: 11 out. 2022.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. Obras Completas. v. IX, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244/1942, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do**

ensino secundário. 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Evolução do Ensino Médio no Brasil. EP07.pdf(ufu.br). Disponível em: <<http://www.simpósio-estadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

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

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>><<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>>. Acesso em: 18 out. 2022.

FILHO, J.M. **Novo ensino médio**: uma análise crítica. Disponível em: <<https://marciogedri.wixsite.com/geoeconomica/single-post/2017/05/01/novo-ensino-m%C3%A9dio-uma-an%C3%A1lise-cr%C3%ADtica>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Gonzaga, Matheus. **Reforma do Ensino Médio e BNCC**: Implicações para o Ensino de Física / Matheus Gonzaga. -- Bauru, 2021 74 p.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan. 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/75w7>>. Acesso em: 19 out. 2022.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil**: determinações históricas. Publ. UEPG Humanit. Sci; Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007, p. 77-87. Disponível em: <<http://www.revista2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em: 15 out. 2022.

Ó, Jorge Ramos do. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e enações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX). Lisboa: EDUCA, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina**: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2007.

PORTAL DO MEC, **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 05 set. 2022.

PORTAL DO MEC, **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 11 out. 2022.

REFORMAS POMBALINAS - **Brasil Escola** (uol.com.br). Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>>. Acesso em: 21 dez.2022.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil:** (1930/1973). 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SCHWARTZMAN, Simon et al. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz & Terra, 1984.

SECRETARIA de Estado dos Negócios da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional:** documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

SILVA, Adnilson José da. **O ensino secundário profissionalizantes nas décadas de 1970 E 1980:** aspectos da lei número 5692/71. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2006.

TREVIZOLI, D. M.; VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.** Anais do Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2013.

XIMENES, S. B. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ZOTTI, S.A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema:** um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: IV Congresso brasileiro de história da educação, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2022.

GARANTINDO A IGUALDADE DE DIREITOS: EDUCAÇÃO E SURDEZ SOB A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

Ricardo Kutschinsky Bastos¹

Felipe Rosa²

Maria Lucia Suzigan Dragone³

Edmundo Alves de Oliveira⁴

Introdução

Em um mundo cada vez mais consciente da importância da igualdade e da inclusão, é fundamental que todos tenham acesso igualitário aos direitos humanos fundamentais, independentemente de suas características pessoais ou deficiências. Nesse contexto, a comunidade surda há muito tempo enfrenta desafios significativos na busca pela plena participação na sociedade, com a educação desempenhando um papel crucial nesse processo (Silva e Carvalho, 2017). Este artigo se propõe a explorar a interseção entre direitos humanos e educação,

-
- 1 Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica; Ética na escola e em Libras. Graduado em Licenciatura em Pedagogia. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara (UNIARA). Professor Tutor pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor Interlocutor de Libras e Professor de Libras pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: ricardo@kutschinsky.com.
 - 2 Graduando em Medicina pela Faculdade de Medicina de Jaú, vinculada à Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), integrante do Programa Mais Médicos com bolsa 100%. Foi membro da Liga Acadêmica de Atenção Psicossocial, Liga Acadêmica de Psiquiatria, e Liga Acadêmica de Cirurgia. Foi diretor cultural da Associação Atlética Acadêmica Agripino de Oliveira Lima Filho. E-mail: ofeliperosa@outlook.com.
 - 3 Doutora e Mestre em Educação Escolar, Graduação em Fonoaudiologia e Especialista em Voz. Atua como pesquisadora, docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA. Membro de grupos de pesquisa e coordenadora de programas voltados para a saúde vocal de educadores. E-mail: mlosdragone@uniara.edu.br.
 - 4 Doutor e Mestre em Sociologia, Especialista em Administração Pública e Graduado em Ciências Sociais. Atualmente é Coordenador do Programa de Mestrado em Direito - Gestão de Conflitos da Universidade de Araraquara- UNIARA, Coordenador Geral do NEAD da Universidade de Araraquara, Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UNIARA). Docente e orientador do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara. E-mail: eaoliveira@uniara.edu.br.

com um foco especial nas experiências das pessoas surdas.

A perspectiva dos direitos humanos é um guia essencial para entender e abordar as barreiras que as pessoas surdas enfrentam em sua busca por uma educação de qualidade. Ao reconhecer o valor intrínseco de cada indivíduo e seu direito inalienável a uma educação inclusiva e acessível, estamos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Piovesan, 2005).

Neste artigo, exploraremos a evolução histórica dos direitos das pessoas surdas, destacando marcos legais e tratados internacionais que reconhecem a importância da inclusão. Apresentaremos também as barreiras linguísticas, sociais e educacionais que as pessoas surdas frequentemente enfrentam, bem como os desafios e as oportunidades enfrentados pelos profissionais da educação ao promover uma educação inclusiva para estudantes surdos.

Por meio dessa exploração, buscamos equipar profissionais da educação e todos os interessados com o conhecimento necessário para efetivamente promover os direitos humanos no contexto educacional das pessoas surdas. Em última análise, nosso objetivo é contribuir para um futuro em que a educação seja um veículo de igualdade e inclusão para todos, independentemente de sua audição.

História dos direitos das pessoas surdas

a história dos direitos das pessoas surdas é uma narrativa que ilustra a evolução de uma sociedade em sua compreensão e reconhecimento dos direitos humanos de indivíduos com deficiência auditiva. Ao longo das décadas e séculos, as pessoas surdas enfrentaram discriminação, isolamento e falta de acesso a oportunidades educacionais e sociais. No entanto, sua luta por igualdade de direitos e inclusão culminou em importantes marcos legais e sociais que têm impacto global (Duarte et al, 2013). Vamos explorar essa jornada histórica, destacando os momentos-chave, de acordo com Lima Junior et al (2021).

1. Idade Antiga e Medieval: A história dos direitos das pessoas surdas tem raízes antigas. Na Grécia antiga, por exemplo, filósofos como Platão debateram sobre a educação de pessoas surdas e a comunicação por gestos. No entanto, na Idade Média, as atitudes em relação às pessoas surdas frequentemente as relegavam à margem da sociedade.

2. Século XVIII: A revolução na educação de pessoas surdas começou com o Abade Charles-Michel de l'Épée, que fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, em 1755. Sua abordagem baseada em sinais manuais influenciou o desenvolvimento da Língua de Sinais Francesa.

3. Século XIX: A educação de pessoas surdas progrediu com a criação da primeira escola para surdos nos Estados Unidos, em Hartford, Connecticut, por Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc. Este evento marcou o início do sistema

educacional para surdos nos EUA e destacou a importância das línguas de sinais.

4. Século XX: A Conferência de Milão de 1880, que proibiu o uso de línguas de sinais nas escolas para surdos, foi um retrocesso significativo nos direitos das pessoas surdas. No entanto, ao longo do século XX, houve um movimento global em direção à aceitação das línguas de sinais e ao reconhecimento dos direitos das pessoas surdas.

5. Anos 60 e 70: A década de 1960 viu um aumento no ativismo surdo, incluindo a criação do Movimento dos Surdos Americanos (ASL), que lutou por reconhecimento linguístico e direitos civis. Isso culminou com a Lei dos Americanos com Deficiências (ADA) de 1990, que proíbe a discriminação com base na deficiência.

6. Atualidade: A perspectiva dos direitos humanos continua a influenciar a educação de pessoas surdas em todo o mundo, com tratados como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006 enfatizando a importância da inclusão e acessibilidade.

Esta jornada histórica reflete o progresso em direção à igualdade de direitos para as pessoas surdas. A compreensão dos direitos humanos e a promoção da inclusão na educação de pessoas surdas são desafios e oportunidades fundamentais que continuam a moldar a sociedade atual.

Barreiras enfrentadas pelas pessoas surdas

As pessoas surdas frequentemente se deparam com uma série de barreiras que afetam sua qualidade de vida, educação e participação na sociedade. Essas barreiras, que podem ser de natureza linguística, social, educacional e de acessibilidade, representam desafios significativos para as pessoas surdas. Vamos examinar alguns aspectos dessas barreiras sob a perspectiva de Witches (2021).

Barreiras linguísticas

Falta de Reconhecimento das Línguas de Sinais: Muitas sociedades não reconhecem as línguas de sinais como línguas legítimas, o que dificulta a comunicação eficaz para pessoas surdas que as utilizam.

Escassez de Intérpretes: A falta de intérpretes de língua de sinais em contextos importantes, como serviços de saúde, educação e governamentais, cria uma barreira significativa para a comunicação.

Barreiras sociais e comunicativas

Estigmatização e preconceito: pessoas surdas frequentemente enfrentam estigmatização e preconceito devido à sua deficiência auditiva, o que pode limitar suas oportunidades sociais e de emprego.

Exclusão social: a falta de compreensão e consideração pelas necessidades de comunicação das pessoas surdas pode levar à exclusão social e ao isolamento.

Barreiras educacionais

Falta de Acesso à Educação de Qualidade: Muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades em obter uma educação de qualidade devido à falta de recursos e métodos de ensino adequados.

Comunicação Ineficaz na Sala de Aula: A falta de intérpretes ou professores com treinamento específico em educação inclusiva pode tornar a comunicação e o aprendizado na sala de aula desafiadores.

Barreiras de acessibilidade

Falta de Acessibilidade em Espaços Públicos: A falta de recursos de acessibilidade, como legendas em vídeos ou sistemas de comunicação alternativa, pode dificultar o acesso a informações e serviços essenciais.

Tecnologia Inacessível: Muitas tecnologias e dispositivos não são projetados com acessibilidade em mente, excluindo as pessoas surdas de oportunidades tecnológicas.

É fundamental reconhecer essas barreiras para criar um ambiente mais inclusivo e equitativo para as pessoas surdas. A superação dessas barreiras exige esforços coordenados da sociedade, incluindo a promoção do reconhecimento das línguas de sinais, a formação de profissionais de educação em inclusão, e a criação de políticas e regulamentações que garantam a acessibilidade e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de sua audição.

Legislação e Convenções Internacionais

O reconhecimento e a proteção dos direitos das pessoas surdas foram fortalecidos significativamente por meio de legislações e convenções internacionais que destacam a importância da igualdade, inclusão e acessibilidade. Estas leis e acordos têm impacto global e desempenham um papel crucial na promoção dos direitos humanos das pessoas surdas. Aqui estão algumas das legislações e convenções mais influentes:

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)

A CDPD, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, é um marco importante na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas. Reconhece a igualdade de todos perante a lei e exige medidas para garantir a acessibilidade, acomodações razoáveis e o direito à educação inclusiva (ONU, 2008).

Lei dos Americanos com Deficiências (ADA - Americans with Disabilities Act)

Esta lei dos Estados Unidos, promulgada em 1990, proíbe a discriminação com base na deficiência e exige a acessibilidade em locais públicos, serviços e emprego. A ADA tem sido fundamental na promoção dos direitos das pessoas surdas nos Estados Unidos (ADA, 1990).

Legislações Nacionais

A legislação nacional no Brasil que garante o direito dos surdos à interpretação em Língua Brasileira de Sinais é a Lei Federal nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece a Libras como a língua das comunidades surdas do Brasil e estabelece algumas medidas para promover a acessibilidade das pessoas surdas. A lei também prevê a necessidade de inclusão de intérpretes de Libras em diversos contextos, como educação, serviços de saúde, órgãos públicos e eventos culturais, para garantir que as pessoas surdas tenham igualdade de oportunidades e acesso à informação (Brasil, 2002),

Além da Lei nº 10.436/2002, outras normas complementares, como o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), regulamentam a prestação de serviços de interpretação de Libras e estabelecem diretrizes para a inclusão de pessoas surdas em vários aspectos da sociedade brasileira. Essas leis e decretos são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos das pessoas surdas no Brasil (Brasil, 2005).

Essas leis e convenções têm sido instrumentais na promoção da igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas surdas em todo o mundo. No entanto, sua implementação eficaz continua sendo um desafio, e é fundamental que governos, organizações e sociedade civil trabalhem juntos para garantir o pleno cumprimento desses compromissos legais. Ao fazê-lo, podemos avançar em direção a uma sociedade mais inclusiva e equitativa para todas as pessoas, independentemente de sua audição.

A Importância da Educação Inclusiva

A educação inclusiva desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos e no empoderamento das pessoas surdas. Ela vai além do simples acesso à sala de aula; trata-se de criar ambientes educacionais que respeitem a diversidade de habilidades e promovam a participação plena de todos os estudantes, independentemente de sua audição. A seguir, exploramos a importância da educação inclusiva no contexto das pessoas surdas segundo posicionamento de Santos (2022).

Igualdade de Oportunidades

A educação inclusiva reconhece que todas as pessoas, independentemente de suas deficiências, têm o direito igual de receber uma educação de qualidade. Para as pessoas surdas, isso significa a oportunidade de desenvolver suas habilidades, explorar seus interesses e alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Fomento da diversidade cultural e linguística

A inclusão de estudantes surdos em ambientes educacionais diversificados enriquece a experiência de todos os alunos. Valoriza a diversidade linguística ao reconhecer a importância das línguas de sinais e promover a convivência pacífica entre diferentes culturas linguísticas.

Desenvolvimento de habilidades de comunicação

A educação inclusiva oferece a oportunidade para estudantes surdos desenvolverem habilidades de comunicação eficazes, incluindo o uso de línguas de sinais, comunicação oral ou uma combinação delas. Isso facilita a interação com colegas, professores e a comunidade em geral.

Preparação para a vida adulta

A inclusão na educação prepara os estudantes surdos para uma vida adulta mais independente e produtiva. Ao adquirirem conhecimento e habilidades relevantes, eles estão mais bem preparados para ingressar no mercado de trabalho e se tornar membros ativos da sociedade.

Combate à discriminação e estigmatização

A educação inclusiva desempenha um papel crucial na redução da discriminação e estigmatização das pessoas surdas. Ao criar um ambiente inclusivo, as atitudes sociais podem evoluir, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

Cumprimento de compromissos legais e internacionais

A promoção da educação inclusiva está alinhada com tratados e convenções internacionais que enfatizam a importância da igualdade de oportunidades e acessibilidade para todas as pessoas, incluindo as com deficiência.

A educação inclusiva não apenas beneficia os estudantes surdos, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e resiliente como um todo. Através da implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas, podemos criar um ambiente onde todos têm a oportunidade de prosperar, independentemente de suas capacidades auditivas, e promover uma cultura de respeito e aceitação da diversidade.

Capacitação de profissionais para Educação Inclusiva

Para garantir o sucesso da educação inclusiva para pessoas surdas, é essencial que os profissionais da educação estejam adequadamente capacitados e preparados para atender às necessidades específicas desses estudantes. A capacitação adequada não apenas promove a igualdade de oportunidades na sala de aula, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. A seguir, apresentamos a importância da capacitação de profissionais para a educação inclusiva à luz de Gonçalves e Festa (2013).

Compreensão das necessidades individuais

Professores e educadores devem ter uma compreensão sólida das necessidades individuais dos estudantes surdos, que podem variar amplamente em termos de comunicação, preferências de aprendizado e necessidades de apoio.

Competência em língua de sinais e comunicação alternativa

Profissionais da educação que trabalham com estudantes surdos devem ser treinados em línguas de sinais e outras formas de comunicação alternativa, como a comunicação total. Isso permite uma comunicação eficaz e uma melhor compreensão das necessidades dos alunos.

Conhecimento de Tecnologia Assistiva

A capacitação deve abranger o uso de tecnologia assistiva, como aparelhos auditivos, implantes cocleares e softwares específicos para pessoas com deficiência auditiva. Isso ajuda a integrar a tecnologia no ambiente de ensino e aprendizado.

4. Estratégias de Ensino Inclusivo

Profissionais da educação devem ser treinados em estratégias de ensino inclusivo que atendam às diferentes habilidades e estilos de aprendizado dos estudantes surdos. Isso envolve a adaptação de materiais, a comunicação clara e o uso de recursos visuais.

5. Conscientização sobre direitos e legislação

A capacitação deve incluir informações sobre os direitos das pessoas surdas, legislação relevante (como a ADA nos Estados Unidos) e convenções internacionais que protegem esses direitos. Isso ajuda a garantir que os profissionais da educação atendam às obrigações legais em relação à inclusão.

6. Desenvolvimento de atitudes inclusivas

Além das habilidades técnicas, a capacitação deve promover atitudes inclusivas, sensibilidade cultural e empatia em relação às pessoas surdas. Isso cria um ambiente de aprendizado acolhedor e respeitoso.

Aprendizado contínuo

A educação é um campo em constante evolução, e a capacitação de profissionais da educação deve ser contínua para mantê-los atualizados sobre as melhores práticas e desenvolvimentos na área da inclusão de pessoas surdas.

A capacitação eficaz de profissionais da educação desempenha um papel central na promoção de ambientes educacionais inclusivos e na garantia de que os estudantes surdos recebam uma educação de qualidade. Quando os educadores estão bem preparados, podem desempenhar um papel vital no empoderamento e no sucesso dos estudantes surdos, ajudando-os a alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Desafios e perspectivas futuras

Embora tenhamos feito progressos significativos na promoção da inclusão de pessoas surdas na educação, enfrentamos ainda uma série de desafios importantes que exigem atenção contínua e esforços concertados. À medida que avançamos, é importante também considerar as perspectivas futuras para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Em seguida, abordamos alguns dos desafios atuais e as perspectivas futuras segundo Decker (2016).

Desafios atuais

Falta de Recursos Adequados: Muitos sistemas educacionais enfrentam limitações de recursos, tornando difícil oferecer suporte adequado para a inclusão de pessoas surdas. A falta de intérpretes, materiais adaptados e tecnologia assistiva é uma preocupação significativa.

Preconceito e Estigmatização: O estigma associado à surdez continua a ser um desafio, afetando a autoestima e as oportunidades de desenvolvimento pessoal dos estudantes surdos.

Barreiras Linguísticas: A falta de reconhecimento e respeito pelas línguas de sinais e a comunicação alternativa ainda persiste em muitas partes do mundo, prejudicando a comunicação eficaz entre pessoas surdas e ouvintes.

Acessibilidade de Tecnologia: Embora a tecnologia assistiva tenha avançado, muitas vezes ela não está disponível ou acessível para todos os estudantes surdos, limitando seu acesso a informações e oportunidades educacionais.

Perspectivas futuras

Desenvolvimento de Recursos Educacionais Inclusivos: A criação e o compartilhamento de recursos educacionais inclusivos, como aplicativos e materiais didáticos acessíveis, têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade da educação para pessoas surdas.

Formação de Profissionais da Educação: A capacitação contínua de

professores e educadores para atender às necessidades das pessoas surdas é fundamental. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de ensino inclusivo e o entendimento das línguas de sinais.

Promoção da Consciência e da Empatia: A conscientização pública e a promoção da empatia em relação às pessoas surdas são passos cruciais para combater o estigma e promover uma sociedade mais inclusiva.

Acessibilidade Tecnológica: O desenvolvimento e a disseminação de tecnologia assistiva acessível e eficaz podem abrir novas portas para a inclusão educacional e social das pessoas surdas.

Fortalecimento da Comunidade Surda: A participação ativa e o empoderamento da comunidade surda desempenham um papel crucial na promoção dos direitos e na defesa de uma educação inclusiva.

Colaboração Global: A colaboração internacional para compartilhar melhores práticas e desenvolver padrões comuns de inclusão educacional podem impulsionar a mudança em escala global.

Enquanto enfrentamos desafios significativos, as perspectivas futuras são promissoras à medida que continuamos a trabalhar juntos para criar um ambiente educacional que valorize e promova a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua audição. A inclusão de pessoas surdas na educação é um passo crucial em direção a uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a chance de alcançar seu pleno potencial.

Considerações

Ficou evidente que a legislação e as convenções internacionais desempenham um papel vital na promoção e proteção dos direitos das pessoas surdas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei dos Americanos com Deficiências nos Estados Unidos são exemplos notáveis de instrumentos legais que têm impacto global, destacando a importância da acessibilidade e inclusão.

A importância da educação inclusiva, garantindo igualdade de oportunidades, mas também promovendo o desenvolvimento de habilidades de comunicação e preparando os estudantes surdos para uma vida adulta mais independente. No entanto, ficou claro que a capacitação adequada de profissionais da educação é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos a serem superados, incluindo a falta de recursos adequados, o estigma e a discriminação. No entanto, as perspectivas futuras são promissoras, com o desenvolvimento de recursos educacionais inclusivos, o fortalecimento da comunidade surda e um maior foco na sensibilização pública e na promoção da empatia.

Portanto, é necessário um esforço contínuo e coordenado por parte da sociedade, dos governos e das organizações para garantir a plena realização dos direitos das pessoas surdas. Somente através da colaboração global e do compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades podemos construir um futuro em que a educação seja um veículo de igualdade e inclusão para todos, independentemente de sua audição.

Referências

BRASIL. **Decreto 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

DECKER, A. **Inclusão: o currículo na formação de professores**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2016.

DUARTE, S. B. R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p.1713-1734, out.-dez. 2013.

GONÇALVES, H. B.; FESTA, P. S. V. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, ISSN 2175-1773. dez 2013.

Lei: **Americans with Disabilities Act of 1990 (ADA)**. Public Law 101-336, 42 U.S.C. 12101 et seq. Estados Unidos, 26 de julho de 1990.

LIMA JÚNIOR, J. A. et al. De Mãos Amarradas para as Mãos que Falam: A História da Educação dos Surdos no Mundo e no Brasil. In: **IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, João Pessoa - PB Universidade Estadual da Paraíba. 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)**. A/RES/61/106. Data de adoção: 13 de dezembro de 2006. Data de entrada em vigor: 3 de maio de 2008.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

SANTOS, G. C. F. S. **O professor tradutor/intérprete de libras e o trabalho colaborativo com o professor regente no processo de ensino ao aluno surdo**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 02, p. 293 - 308, Abr-Jun 2017.

WITCHES, P. H. A Situação Minoritária dos Surdos e Sua Vulnerabilidade Linguística na Educação. In: **Artigos: Inclusão e Educação de Populações em Situações de Risco ou Vulnerabilidade Social • Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 144-152. maio-ago 2021.

MULTIMODALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: SUGESTÕES DE TRABALHO COM O GÊNERO CHARGE NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Francisco Romário Paz Carvalho*³

Introdução

A agenda atual dos estudos em Linguística de Texto (LT) tem demonstrado um olhar diferente com as produções multimodais. Pode-se dizer que nos últimos dez anos, estudiosos filiados a LT vem se dedicando a analisar a presença de elementos não- verbais na constituição dos textos (BENTES; ALVES FILHO; RAMOS, 2010).

Kress e Van Leeuwen (1996) são os primeiros a focarem nos estudos sobre a multimodalidade. Entretanto, os autores estão situados na linha de pesquisa da Semiótica Social que possui suas bases fincadas na Linguística Sistêmico-Funcional, que por sua vez, se distancia do escopo de investigação da LT. No livro, *The Grammar of Visual Design*, os referidos autores ampliam o conceito de multimodalidade, colocando-o definitivamente como um constructo que considera todos os modos semióticos como produtores de mensagens de comunicação.

1 Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública. Email:bruna_rocha1@hotmail.com.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. Email: rebeca_015@hotmail.com.

3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br.

Nesse contexto, partindo da premissa que todo texto é essencialmente multimodal (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996), este texto procura refletir sobre as estratégias sociocognitivas (a exemplo da inferência, conhecimentos prévios e referência) que podem ser mobilizadas para o trabalho com o gênero textual charge nas aulas de leitura e produção de textos no Ensino Fundamental. Para a execução da proposta, selecionamos exemplares do gênero que serão abordados em duas etapas distintas: a primeira em que buscamos contextualizar as charges, analisando as diversificadas linguagens que constituem o gênero, ou seja, elementos verbais e não-verbais. Buscamos ainda demonstrar os tipos de conhecimentos que devem ser acionados para a compreensão do gênero. Posteriormente, na segunda etapa, sugerimos maneiras para se proceder à leitura e a produção textual.

Organizamos nossas considerações em quatro momentos distintos, são eles, a saber: primeiro, partimos da apresentação da concepção sociocognitiva de abordagem do texto, assumida neste trabalho, para em seguida, tratarmos sobre as características multimodais dos textos; posteriormente, em poucas palavras, discutimos sobre as características do gênero charge; logo depois, apresentamos os exemplares escolhido e sugerimos o trabalho deste em sala de aula, com vistas à cumprir o objetivo por nós elencados; Por último, tecemos as considerações finais, seguidas das referências.

A concepção sociocognitiva de abordagem do texto

Segundo Koch e Elias (2016), a Linguística de Texto (doravante LT), teve origem na Europa Central, mais especificamente na Alemanha, na segunda metade da década de 1960 e chegada ao Brasil na década de 1980. Desde seus primórdios até os dias atuais, a LT tem objetivado uma descrição cada vez mais refinada de seu objeto de pesquisa, ou seja, o texto. Na trajetória evolutiva da referida área, diferentes concepções de texto ⁴tem tomado corpo, evoluindo de uma visão estritamente gramatical para uma concepção de cunho sociocognitivista.

A concepção sociocognitivista do texto, que vem alicerçando um significativo número de pesquisas na LT, a exemplo de Lima (2009; 2016), Lima e Feltes (2013), Custódio Filho (2011) e Cavalcante (2012), tem suas bases fincadas no Sociocognitívismo, perspectiva que preconiza a construção do conhecimento como um processo que necessariamente implica a interação entre mente, corpo e mundo, conforme se depreende os trabalhos de Salomão (1999) e Koch e Cunha-Lima (2007). Em outros termos, a perspectiva Sociocognitivista argumenta por uma ligação indissociável entre a linguagem e o conhecimento tanto

4 Por economia, não faremos uma análise detalhada destas fases. Ver mais a respeito em Koch (2004).

no processamento mental quanto nas mais diversificadas práticas comunicativas, em razão da existência de uma inter-relação constitutiva entre a cultura e o processamento mental (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Custódio Filho (2011) assim se posiciona a respeito da concepção socio-cognitiva de abordagem do texto.

Temos, então, que o caráter do texto, no estágio atual dos estudos em LT, fala em favor de um objeto funcional, dinâmico, multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva orientada por parâmetros discursivos. A partir dos usos em interação, as propostas explicativas são construídas, as incompletudes são sinalizadas e as novas configurações teóricas são solicitadas (p. 62).

Nesses termos, fica claro que a concepção de texto não pode estar restrita à sua materialidade como um artefato estático, considerando todos os aspectos que estão envolvidos na construção dos seus sentidos. A princípio, temos que toda manifestação textual é gestada num ato de interação mediado pela linguagem (verbal ou não-verbal). A demarcação entre o que é interno e externo a esse processo vai de encontro à própria natureza dinâmica do texto.

Nesse ínterim, a definição de Koch e Elias (2016) parece-nos bem oportuna já que afirmam que a concepção sociocognitiva de texto encara o texto como uma atividade que envolve sujeitos, seus objetivos e os conhecimentos que tais sujeitos compartilha a partir de suas vivências. Tendo em vista que esses sujeitos encontram-se situados “sócio-histórica e culturalmente e que os conhecimentos que mobilizam são muitos e variados⁵, é fácil supor que o texto *esconde muito mais do que revela* a sua materialidade linguística” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32, grifos nossos).

Assim, a discussão sobre a multimodalidade ganha corpo e vem sendo inserida nos tratamentos com os textos na atualidade. Este aspecto, por oportuno, trataremos a seguir.

Multimodalidade: desvelando suas faces

A multimodalidade vem sendo discutida por diversas áreas de estudos, principalmente na grande área da Linguística. Áreas como a Análise de Discurso, Semiótica Social, Linguística de Texto, assim como a Linguística Aplicada tem demonstrado interesse no diálogo coma multimodalidade. Segundo Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às diferentes formas de representação utilizadas na construção linguística de uma mensagem, dentre essas formas temos:

5 Koch (2002) adverte que, para o processamento textual, recorreremos a três grandes sistemas de conhecimentos, são eles, a saber: a) Conhecimento linguístico; b) Conhecimento enciclopédico; c) Conhecimento interacional.

palavras, imagens, cores, formatos, disposição da grafia, gestos, etc.

A definição proposta pela renomada autora nos parece oportuna por contemplar de modo eficaz a definição de multimodalidade, entendendo que esta pode unir, portanto, a escrita, a fala, a imagem em concomitância para construir sentidos. Desse modo, a noção de multimodalidade restrita apenas à imagens cai por terra, já que segundo ela, ser multimodal é contemplar diversas semioses, não somente a imagética.

Oportunamente, a discussão sobre a multimodalidade vem ganhando contornos proveitosos, particularmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa que desde muito tempo tem sido alvo de severas críticas por concentrar atenção exclusivamente no ensino de gramática. Nesse entorno, diversos autores pontuam sobre a relevância do trabalho com a multimodalidade nas salas de aula, a exemplo de Dionísio (2011, p. 137) que assegura que a multimodalidade apresenta aspectos que podem ser aplicados tanto para o texto falado quanto para o escrito. Para ela, as características da multimodalidade são:

- a) as ações humanas são fenômenos multimodais;
- b) gêneros textuais orais e escritos são multimodais;
- c) o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processam num contínuo;
- d) há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.

Compreendemos, pois, que falar em multimodalidade requer o entendimento de que todo gênero é multimodal e que dessa maneira, se os textos se processam por meio dos gêneros, todo texto é, por natureza, multimodal. Nesse sentido, construções textuais como anúncios publicitários, charges, tirinha, quadrinhos, propagandas, etc, apresentam características multimodais que podem ser desenvolvidas nas salas de aula de LP de modo a deixar a aula mais atrativa e dinâmica. Neste texto, focaremos no gênero textual charge que será apresentado na sequência.

Gênero Charge: algumas pontuações

Partindo do pressuposto que este texto busca sugerir ações do trabalho com a multimodalidade na sala de aula de Língua Portuguesa e ao nos utilizarmos do gênero charge, se faz oportuno conhecermos algumas características desse gênero em especial. Pontuamos que não é pretensão nossa esgotar a discussão sobre o gênero, nem tampouco, pretendemos ser exaustivos, levando em consideração o caráter restritivo no que diz respeito a quantidade de páginas. Todavia, sumariamente, apresentamos as características principais do referido gênero.

Para Silva (2004, p. 13) o termo charge deriva

Francês, vem de *charger*, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso.

A definição de Silva (2004) é primordial por destacar que a charge assume um caráter temporal, portanto, o contexto de produção deve ser levado em consideração. Nesse sentido, no dizer de Oliveira (2001, p. 265): “Os textos de charge ganham mais quando a sociedade enfrenta momentos de crise, pois é a partir de fatos e acontecimentos reais que o artista tece sua crítica num texto aparentemente desprezioso”.

Nesse contexto particular, compreendemos que a charge é uma forma de registro crítico e opinativo da história imediata de um grupo social e a sua compreensão por parte do receptor /leitor depende consideravelmente da ativação de conhecimentos de mundo assim como tantos outros. Por ser um texto que contempla diversas semioses, no dizer de Kress e Van Leeuwen (1996), diversos aspectos devem ser ativados durante o processamento da leitura desse gênero. Sem dúvidas, por vezes, o humor pode se fazer presente nesse gênero e todas essas peculiaridades do gênero podem ser explorados em sala de aula, foco de nossa investigação.

Sugestões para o trabalho nas aulas de LP

De posse da base teórica implementada nas linhas anteriores e entendendo que o gênero charge pode ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa de forma proveitosa, propomos sugestões para o trabalho com esse gênero nas salas de aula do ensino fundamental. À vista disso, para a concretude de tal tarefa, separamos dois exemplares do gênero textual charge que serão abordados em duas etapas, conforme explicitamos anteriormente: a primeira em que buscamos contextualizar o gênero e a segunda em que apresentamos sugestões para o professor proceder à leitura e à produção textual em sala de aula.

Charge (1)



Disponível em: <<https://periodicos.seduc.ce.gov.br/>> . Acesso em: 28 jul. 2023

Charge (2)



Disponível em: <<https://www.blogderocha.com.br/charges-de-agora-515/charge-amazonia23-vacina-contr-a-desemprego/>>. Acesso em: 28 jul. 2023

Etapa I: Contextualização das charges:

Charge (1): Amplamente divulgada nas redes sociais a charge tematiza a seca no Nordeste. O autor, por sua vez, prioriza recursos textuais e imagéticos para construir sentidos que levem os leitores à compreender a temática em questão. O Nordeste além de ser a região mais seca do nosso país, representa no dizer popular que os sujeitos moradores da região são sempre vaqueiros, sem instrução escolar.

Charge (2): A charge tematiza sobre a campanha de vacinação que teve ampla divulgação do Governo Federal, frente ao alarde de proliferação da COVID-19, bem como de outras doenças que comumente atingem, sobretudo, a população mais carente, que por desinformação, ou por outras necessidades sociais são vistas como empecilhos no combate às desigualdades sociais.

Etapa II: Sugestões de como se proceder

Leitura das charges em sala de aula:

- A partir dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode explorar as diferentes linguagens que constituem as charges, colocando ênfase nos aspectos verbais e não- verbais. Chamamos atenção para as cores, ou até mesmo a ausência delas no caso em específico da charge (2);
- O professor pode explorar os elementos que caracterizam o gênero charge, pondo ênfase as características do gênero, onde ele circula, a quem se destina, focar no papel social que o gênero em específico possui como característica;
- Abordagem de estratégias sociocognitivas: um número considerável de estratégias podem ser mobilizadas para a compreensão/produção de sentidos do gênero charge, a exemplo da inferência, dos conhecimentos prévios, referência e outros;

A temática de cada exemplar do gênero pode ser trabalhado de modo a questionar os alunos sobre as características da charge. O aluno deve identificar que a charge lida com questões da atualidade, por isso, o foco no contexto é primordial. É sempre usada para retratar um fato social ou uma notícia política de relevância. E, é evidente, que o professor poderá explorar todos esses aspectos.

Damos destaque para o trabalho com a referência, estratégia primordial no trabalho com textos diversos em sala de aula. Assim, o professor pode mostrar aos alunos que os referentes (objetos de discurso) podem ser perceptíveis de modo verbal e imagéticos, como nos mostram os exemplares das charges.

Produção Textual:

De posse da ativação das sugestões acima, diversas atividades voltadas para a produção textual podem ser solicitadas pelo professor, sugerimos as seguintes:

- i) Produção textual (Redação, conto, crônica, poemas) sobre a seca no Nordeste;
- ii) Solicitar a reconstrução das percepções dos alunos acerca do entendimento das charges, ou seja, porque não solicitar a construção de charges a

partir do entendimento dos alunos;

- iii) O que propomos em (ii) pode ser proveitoso para outras temáticas;
- iv) Explorar outros gêneros que podem ser úteis sobre a temática da importância da vacinação, bem como das desigualdades sociais tão escancaradas em nosso país.

Sugerimos, por último, uma parceria que pode ser benéfica não somente para a apropriação de conceitos-chaves da língua, mas que contribuirá no combate às questões sociais. O professor(a) poderá movimentar a escola para uma campanha de arrecadação de alimentos às famílias mais necessitadas e como forma de brinde, as crianças poderão encaminhar as produções feitas às essas famílias.

Considerações Finais

Visando contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, procuramos, neste artigo, demonstrar, lançando mão do aporte teórico da Linguística de Texto, como proceder com a leitura e produção de textos tendo como base o gênero textual charge. Através dos exemplares utilizados e por meio das sugestões que tecemos, acreditamos na opulência que o trabalho com este gênero pode trazer para as aulas de línguas.

Reforçamos ainda, na discussão implementada que a construção de sentidos extrapola o nível do verbal, conforme evidenciamos por meio da literatura fértil da área. Nesse conjunto, cabe ao leitor/aluno mediado pela atuação do professor (a) acionar sua bagagem sociocognitiva para que seja possível efetivar a construção de sentidos do textos, no dizer de Koch (2002). Esperamos, por fim, fomentar o debate sobre o ensino de LP e esperançosamente, confiamos em produções futuras com vistas à auxiliar professores da educação básica que ainda se veem presos ao modelo tradicional de ensino de LP fechado e restrito ao ensino de gramática.

Referências

- BENTES, A. C., RAMOS, P. e ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. e CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística).

- ca) – Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- KOCH, I. G. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 7ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- KOCH, I. G. V; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, [1996] 2006.
- LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização**. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- LIMA, S. M. C. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Intersecções**. v.18. Ano 09. n. 01. p. 61-80, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-9-numero-1.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, M.L.S. Charge: imagem e palavra numa leitura burlesca do mundo. In: AZEREDO, J. C. **Letras & Comunicação: uma parceria para o ensino de língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.
- SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- SILVA, C. L. M. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.

POSFÁCIO

A finalização de uma obra sempre é motivo de alegria, principalmente, quando lermos textos tão bem escritos e temas relevantes.

O livro trabalha as faces da Educação e traz um olhar múltiplo sobre o que aprendermos e as práticas diárias.

Pesquisa e ensino andam juntos, e os autores entenderam e trouxeram isso em seus assuntos desenvolvidos, oferecendo uma leitura clara, crítica e estimulante.

Em 2023, em uma era tão tecnológica e digital, onde a informação surge em segundos, poder expandir esse conhecimento e os aprendizados para tantas pessoas é vital.

Escrever um posfácio é resumir as ideias dos autores ou sintetizar uma obra, porém dessa vez, não irei fazer isso. O trabalho do incansável pesquisador e autor será desbravado por aqueles que tem sede de entendimento e informações.

Não perca a oportunidade de fazer uma leitura prazerosa!

Rebeca Freitas Ivanicska

SOBRE OS ORGANIZADORES

FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO

Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Pitágoras UNOPAR. Atualmente é bolsista PIBID (Capes) desenvolvendo projeto do curso de Pedagogia, sob a coordenação do professor Me. Leonardo José Freire Cabó Martins. Foi bolsista PIBEX - UFPI (2022), desenvolvendo o Projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO PARA USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS”, sob a orientação da Prof. Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti. Possui experiência na área de Letras (Linguística) e Educação. Seus interesses voltam-se para pesquisas na área de Linguística de Texto, Análise de Gêneros, Multimodalidade, Formação de professores e práticas da Docência, TDICs e Educação, Educação e cibercultura, Educação, Diversidades e Inclusão. É membro associado e integra a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED), Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Tem pesquisado na área de Linguagens e Tecnologias, Educação e Tecnologias Digitais, Formação de Professores, Pedagogia - campo epistemológico, de formação e de práxis, Didática e Pesquisa em Educação.

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

Doutoranda em Educação (PUC-MG); Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruna_rocha1@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>

REBECA FREITAS IVANICKA

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Advogada e Pedagoga. Pós graduanda em Neuropsicopedagogia (UNINTER); Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Pós Graduada em Direito Previdenciário/ LEGALE SP. Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Especialista em Educação Básica pela rede estadual em São João Del Rei. Professora de Apoio na rede municipal de Tiradentes/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Corpo, Cultura e Diversidade; Políticas Públicas e Gestão Escolar. E-mail: rebecca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 134, 135, 154, 157, 160, 247, 269
Algoritmo 84, 182, 212
Anglia 20, 21, 24, 26, 27, 29, 34, 36, 38, 41, 43, 44, 50, 53
Anos Finais 235, 237
Artificial 177, 179, 180, 185, 203, 210, 211, 212, 216, 218, 219

B

BNCC 165, 169, 173, 175, 229, 241, 257, 264, 265, 266, 267, 270
Braille 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159

C

Charge 284, 286, 287, 288, 289, 290
Cidadania 106, 256, 271
Consciência Ambiental 189, 250, 251, 255
Crônica 63, 65, 67, 70

D

Deficiência Visual 149, 150, 154, 155, 157, 158, 159
Democratização 122, 200, 204, 254
Direitos Humanos 201, 202, 204, 207, 254, 272, 273, 274, 275
Discriminação 13, 158, 159, 273, 274, 276, 277, 280
Doenças Psicossomáticas 119, 120, 125, 127, 128, 129

E

Educação 6, 19, 20, 27, 33, 44, 48, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105,
106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 144, 151, 153, 156, 158,
159, 160, 161, 174, 176, 179, 181, 183, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
194, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213,
214, 215, 218, 219, 221, 228, 241, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252,
253, 254, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 268, 270, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 290
Educação Ambiental 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 251
Educação Básica 20, 33, 48, 159, 196, 215, 241, 257, 263, 265, 266, 271, 283,
290, 293
Educação infantil 115, 161, 174, 202
Ensino de Matemática 162, 163, 164, 165, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 235,
237, 242, 243
Ensino Fundamental 229, 235, 237, 241, 284
Ensino médio 61, 98, 101, 163, 164, 165, 167, 173, 174, 190, 193, 194, 257,
258, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271
Ensino superior 12, 181, 182, 183, 184, 185, 256, 258, 260, 262, 263

Escola 19, 78, 83, 89, 93, 97, 100, 102, 106, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 144, 150, 153, 154, 157, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 168, 173, 174, 175, 188, 190, 192, 193, 194, 195, 203, 204, 207, 209, 210, 212, 217, 220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 247, 252, 253, 255, 256, 261, 263, 264, 270, 272, 273, 290

Escolar 89, 102, 106, 107, 108, 109, 111, 114, 116, 127, 149, 150, 151, 153, 155, 159, 165, 170, 181, 190, 191, 192, 210, 211, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 255, 258, 262, 264, 271, 288

Espiritualidade 21, 23, 24, 26, 27, 60, 78, 79, 81, 82, 83, 89, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 251

F

Ferramentas tecnológicas 166, 183, 213

G

Geografia 8, 139, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 210, 216, 249, 261

Geografia Ambiental 190, 191, 192, 194, 195

H

História 6, 7, 17, 19, 21, 35, 38, 42, 43, 44, 48, 50, 51, 54, 57, 59, 63, 83, 84, 89, 100, 103, 104, 120, 123, 124, 128, 133, 140, 197, 202, 221, 223, 228, 234, 250, 257, 258, 259, 263, 270, 271, 273, 287

I

Inteligência 86, 177, 179, 180, 185, 186, 199, 203, 210, 211, 212, 216, 217, 219
inteligência artificial 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 203, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 219

L

Letramento 134, 135, 136

Liberdade 63, 67, 84, 95, 96, 105, 201, 204, 234, 245, 246, 247, 252, 253, 254, 255, 256

Língua 50, 106, 125, 134, 135, 139, 140, 141, 144, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 262, 274, 276, 278, 290, 291

Língua portuguesa 61, 106, 125, 133, 153, 154, 156, 157, 160, 286, 287, 290, 291

Linguística de Texto 283, 284, 285, 290, 293

M

Matemática 95, 155, 162, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 209, 210, 214, 216, 229, 230, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 261, 265, 267

Multimodalidade 283, 285, 286, 291

N

Narrativas 35, 38, 43, 44, 62, 88

Normovisuais 150, 156, 157, 159

P

Política 8, 18, 245, 255, 271

Psicanálise 65, 67

R

Reforma educacional 96, 261

Relações do trabalho docente 200, 201, 205

Resolução de Problemas 162, 229, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 243

S

Saúde mental 62, 111, 120, 122, 123, 125, 126, 128, 129

Sociolinguística 133, 134, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145

T

TDAH 119, 120, 125, 126, 127, 129

Tecnologias 98, 136, 153, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 178, 183, 191, 192, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207,
208, 209, 210, 211, 213, 219, 267, 275

