

**Volume 9, número 20, dezembro, 2019**

**ISSN: 2177-8183**



## SUMÁRIO

### Expediente

### Artigos

**POBREZA E (IN) SEGURIDADE ALIMENTAR: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DA EMBRAPA MEIO NORTE E DA UNIVASF NO COMBATE À FOME**

René Cordeiro Silva Júnior, Luiz Carlos Guilherme, Henrique Pereira Aquino, Macio Fabrício Santos Leite

Páginas: 04-23

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Myrella Lopes de Souza, Alexsandro dos Santos Machado

Páginas: 24-49

**ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO MÉDICA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO MÉDICA**

Hebert Luan Pereira Campos do Santos, Fernanda Beatriz Melo Maciel, Ruth ellery Lima Flores, Paulo Rogers da Silva Ferreira

Páginas: 50-64

**RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: VIVÊNCIAS DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO EM BELO CAMPO**

Luana Lima Bittencourt Silva

Páginas: 65-102

**AFETIVIDADE EM SALA DE AULA E SUA RELEVÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS ENTRE 5 E 7 ANOS DE IDADE**

Ester Oliveira Costa, Roberto Remigio Florêncio, Marcleide Sá Miranda Oliveira

Páginas: 103-119

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO: UM PARADIGMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL?**

Patrick Campos Araújo, Iracema Campos Cusati

Páginas: 120-157

**AUTOBIOGRAFIA: UMA PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

José Edson Bentzen, Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Páginas: 158-187

**PROJETO TAM TAM: POLÍTICAS EM SAÚDE MENTAL VIA LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

Luci Mendes de Melo Bonini, Christian Cardim Dias, Francisco Carlos Franco, Celi Langhi, Renan Antônio da Silva

Páginas: 188-210

**A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE BIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO VOLTADA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE**

Patrícia Pâmela Pereira Viana Moraes, René Geraldo Cordeiro Silva Júnior

Páginas: 211-223

**AVALIAR, CONHECER E INTERVIR: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PETROLINA - PE**

Lucineide de Souza, Iracema Campos Cusati

Páginas: 224-248

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE ESTUDANTES MARGINALIZADOS EM ESCRITORES DA LIBERDADE**

Lucineide de Souza, Carla Conceição da Silva Paiva

Páginas: 249-274

## **Relatos de Experiências**

**OS MOSAICOS GEOGRÁFICOS: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA AO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Luiz Martins Júnior, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, Larissa Corrêa Firminio

Páginas: 275-297

## **Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem**

### **USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL**

Dhessika Riviere Rodrigues dos Santos Costa, Fernando Vitor Alves Campos,  
Margaret Olinda de Souza Carvalho e Lira, Millena Coelho Guimarães,  
Sueleen Thaisa Henrique de Souza, Thaysa Maria Vieira Justino, Vanessa  
Victória Araújo Pereira

Páginas: 298-327



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

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

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

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

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

**Volume 9, número 20, setembro/outubro/novembro/dezembro, 2019**



**Reitor**

Prof. Dr. Julianeli Tolentino de Lima

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Télió Nobre Leite

**Pró-Reitora de Assistência Estudantil**

Prof. Dr. Clébio Pereira Ferreira

**Pró-Reitor de Ensino**

Profa. Dra. Mônica Aparecida Tomé Pereira

**Pró-Reitora de Extensão**

Profa. Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira

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

Prof. Dr. Jackson Roberto Guedes da Silva Almeida

**Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional**

Me. Bruno Cezar Silva

---

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20,

setembro/outubro/novembro/dezembro, 2019

ISSN: 2177-8183

## **Pró-Reitor de Orçamento e Gestão**

Prof. Dr. Antônio Pires Crisóstomo

### **Conselho de Editores Associados**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Conselho Editorial Internacional**

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

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

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

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

### **Editores de seção**

#### ***Seção: Metodologias Ativas do Ensino e Aprendizagem***

Dr. Isaac Farias Cansanção, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

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

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

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

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

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

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



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

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

56.304-205

Tel: (87) 2101.6868

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

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

**Estagiário**

Luis Gustavo Gonçalves Lopes Borges de Oliveira

**Editoração eletrônica**

Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Editor responsável - UNIVASF)

**Logomarca REVASF**

Luiz Maurício Barretto Alfaya (UNIVASF)

Luiz Severino da Silva Júnior (UNIVASF)

**Capa**

Foto de Marcus Ramos. Gruta dos Brejões, zona rural de Morro do Chapéu. Entrada da gruta, vista de dentro.

**Editor Chefe**

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

**POBREZA E (IN)SEGURIDADE ALIMENTAR: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA  
DA EMBRAPA MEIO NORTE E DA UNIVASF NO COMBATE À FOME**

***POVERTY AND (IN) FOOD SAFETY: A SUCCESSFUL EXPERIENCE OF  
EMBRAPA NORTH AND UNIVASF IN FIGHTING HUNGER***

***POBREZA Y (IN) SEGURIDAD ALIMENTARIA: UNA EXPERIENCIA  
EXITOSA DE EMBRAPA NORTE Y UNIVASF EN LA LUCHA CONTRA EL  
HAMBRE***

*René Geraldo Cordeiro Silva Junior*

rene.cordeiro@univasf.edu.br

Doutor em Zootecnia

Docente do Colegiado de Medicina Veterinária da Univasf

*Luiz Carlos Guilherme*

luizcg99@yahoo.com.br

Doutor em Genética e Bioquímica

Pesquisador da Embrapa Meio-Norte

*Henrique Pereira de Aquino*

aquinopesc@gmail.com

Discente de Pós Graduação/ Mestrado em Extensão Rural da Univasf

*Macio Fabricio Santos Leite*

marciozootecnia.granja@gmail.com

Discente da graduação em Zootecnia da Univasf

## RESUMO

Esse artigo aborda a relação entre pobreza e (in) segurança alimentar, explicitando os esforços dos vários governos, a partir do estado novo no Brasil, para implantar políticas públicas de combate à pobreza, na perspectiva de valorização da qualidade de vida da população. Os estudos do médico Josué de Castro (2019), subsidiaram essas políticas, apontando a fome não apenas como falta de alimento no organismo, mas como algo mais complexo, que envolve a ausência da saúde e a precocidade da morte, sobretudo em crianças e idosos. O SISTEMINHA EMBRAPA UFU FAPEMIG – Sistema Integrado de Produção de Alimentos, aqui descrito como experiência exitosa, destina-se a famílias que têm pouca terra e quase nenhum recurso financeiro, é executado em sistema modular com revezamento semanal de plantios, trazendo como consequência a segurança alimentar da família, bem como, a geração de excedente para comercialização.

**Palavras – Chave:** Fome.Pobreza.Sisteminha EMBRAPA.Sisteminha Espaço Plural.Produção de alimentos.

## ABSTRACT

This article discusses the relationship between poverty and (food) insecurity, explaining the efforts of the various governments, from the new state in Brazil, to implement public policies to combat poverty, with a view to enhancing the quality of life of the population. Dr. Josué de Castro's (2019), studies have subsidized these policies, pointing to hunger not only as a lack of food in the body, but as something more complex, involving the absence of health and the precocity of death, especially in children and the elderly. The Integrated Production System described in the article as a successful experiment, is aimed at families that have little land and almost no financial resources, is executed in a modular system with weekly relay of plantations, bringing as a consequence the food security of the family, the generation of surplus for commercialization.

**Key words:** Hunger.Poverty. EMBRAPA system, Plural space system.Food production.

## RÉSUMÉ

Cet article traite de la relation entre pauvreté et sécurité (in) alimentaire, en expliquant les efforts déployés par divers gouvernements, à partir du nouvel État au Brésil, pour mettre en œuvre des politiques publiques de lutte contre la pauvreté, dans le but de

valoriser la qualité de vie de la population. Les études du docteur Josué de Castro (2019) ont subventionné ces politiques, soulignant que la faim était non seulement un manque de nourriture dans le corps, mais aussi quelque chose de plus complexe impliquant le manque de santé et la précocité de la mort, en particulier chez les enfants et les personnes âgées. . Le système de production intégré décrit ici comme une expérience réussie, destiné aux familles disposant de peu de terres et presque pas de ressources financières, est exécuté selon un système modulaire avec rotation hebdomadaire des cultures, ce qui permet de garantir la sécurité alimentaire des familles. génération de surplus pour la commercialisation.

**Mots clés:**Faim.Pauvreté.Système EMBRAPA.Système Plural Space, Production alimentaire.

## CONTEXTO HISTÓRICO

No início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial e já na década de 40, após a Segunda Guerra Mundial, quando as populações apresentavam-se famintas em decorrência da destruição dos campos para plantio de alimentos, a preocupação com a fome passou a ser assunto de interesse das nações, sobretudo aquelas diretamente envolvidas nos combates, o que levou a Organização das Nações Unidas a realizar a I Conferência de Alimentos de Hot Springs nos Estados Unidos, a fim de debater estratégias capazes de reconstruir as áreas produtivas, assegurando a dignidade da população. Nessa conferência, foi criada a Food and Agriculture Organization (FAO), com o objetivo de planejar o combate à fome em nível global (CASTRO, 1992; HIRAI; ANJOS, 2007).

Mesmo com as iniciativas assumidas por cada país, na década de 70 era preocupante o estoque de alimentos no mundo com perda de safras e baixa produtividade dos cultivos, o que desencadeou a ideia entre os estudiosos da área, de que era imprescindível a modernização da agricultura, com uso intensivo de produtos químicos, processo que ficou conhecido como Revolução Verde (MALUF; MENEZES, 2000). Se por um lado, os agricultores capitalizados conseguiram aumentar a sua produção e produtividade de

alimentos com essas novas práticas, os agricultores familiares por estarem descapitalizados foram fortemente afetados, tendo muitos deles deixado o campo e migrado para as periferias urbanas, onde passaram a viver de forma precarizada. Portanto, a abundância das supersafras não acabou com a fome, cuja raiz sempre esteve na esfera social. Para ter acesso ao alimento, necessário se faz ter renda.

No caso do Brasil, a relação entre fome e pobreza está na desigualdade social, decorrente da distribuição de renda e da exclusão nas oportunidades educacionais, culturais e econômicas. Josué de Castro, no seu livro *Geografia da Fome* (2019), alertava sobre as consequências do desequilíbrio alimentar dos mais pobres, especialmente a população nordestina, o que estimulou o então presidente Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, na década de 1930 a implantar algumas políticas públicas para mitigar a situação, sendo a mais importante na época, o Decreto – Lei 399 de 1938, que criou o salário mínimo nacional, permitindo aos trabalhadores a satisfação de suas necessidades básicas de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. (NASCIMENTO, 2012). Na década de 60 foi criado o Sistema Nacional de Abastecimento pelo Governo Federal, formado pela Companhia Brasileira de Alimentos (Cobal) e a Companhia Brasileira de Armazenamento (Cibrazem).

Nos seus estudos, Josué de Castro (2019) constatou que a fome não resultava apenas do número de calorias e proteínas ingeridas diariamente pelas pessoas, mas à carência de vitaminas, ferro e outros minerais a que elas não tinham acesso (PINHEIRO, 2009). Em razão disso, ele passou a defender arduamente a Reforma Agrária, considerando a extensão territorial do país e a possibilidade das famílias ocuparem a terra para produzirem os seus alimentos e garantir a soberania alimentar das suas famílias. A partir daí, a segurança alimentar passou a ser considerada um importante patrimônio simbólico a ser cultivado e preservado, além de ser também um forte elemento definidor de identidade social e territorial (SOUZA; SILVA; SILVA, 2012).

Na década de 70, outros programas foram instituídos, como o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição e o Programa de Alimentação do Trabalhador(PAT), ainda em vigor, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego. Este programa permite às empresas subsidiarem a alimentação de seus trabalhadores e deduzirem o dobro dos gastos efetuados no lucro tributável, para fins de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (PELIANO, 2010).

Após a redemocratização do país, inúmeros outros programas com o objetivo de atender aos requerimentos nutricionais de crianças e adultos foram implementados, como o Programa Nacional de Leite para Crianças Carentes e o I Plano nacional de Reforma Agrária, cujo objetivo era conter os conflitos por terra no meio rural, o que não aconteceu.

Com o *impeachment* do presidente Collor, assumiu o seu vice Itamar Franco, que avançou na proposta de combate à pobreza, lançando o Plano de Combate à Fome e à Miséria, unindo em torno da causa, governos e a sociedade civil, através dos movimentos sociais e das organizações não governamentais. Para administrar o programa, foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), pelo Decreto 807 de 24 de abril de 1993 (MACEDO et al, 2009). Também é do governo Itamar Franco a Lei Orgânica da Assistência Social - Loas, que define as diretrizes para a atuação do Estado em seu dever de garantir o atendimento adequado às necessidades básicas dos indivíduos e, em julho de 1994, foi realizada a I Conferência Nacional de Segurança Alimentar, cujo tema foi “Fome, questão Nacional”.

Em 1995, assumiu a Presidência da República Fernando Henrique Cardoso, que seguindo a mesma linha dos seus antecessores, criou o Conselho da Comunidade Solidária, fortalecendo os projetos instituídos pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, no enfrentamento da fome e da pobreza. A inovação aqui, é que os recursos eram captados junto aos empresários e agências internacionais, porém nenhum dos programas

integrantes do Comunidade Solidária se transformou em política pública, muito provavelmente, pela ausência de representatividade da sociedade civil no processo (PINHEIRO, 2009). No seu segundo mandato, foi instituído o Programa de Transferência de Renda como estratégia de fazer chegar à população extremamente pobre algum apoio governamental de combate à pobreza, como o Bolsa Alimentação, para crianças de até 06 anos de idade e gestantes de baixa renda; o Vale Gás do Ministério das Minas e Energia e o Bolsa Escola do Ministério da Educação, mais tarde fundidos no Bolsa Família.

A partir de 2003, já no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, novas oportunidades surgiram na perspectiva de se construir referenciais capazes de fortalecer a segurança alimentar das famílias pobres, mas também, com a preocupação de empoderá-las com formação para o trabalho e a geração de renda. Surgiu aí o Programa Fome Zero, baseado no seguinte diagnóstico da realidade brasileira à época: *i)* a insuficiência de demanda decorrente do baixo poder aquisitivo da população, associada à concentração de renda e à situação no mercado de trabalho (alto desemprego e informalidade); *ii)* a diferença entre os preços dos alimentos e a capacidade de compra da maioria da população; e *iii)* a precariedade da rede de proteção social, incapaz de atender o contingente de desempregados e os demais cidadãos carentes de proteção por parte do Estado, inclusive atendimento de emergência (FONSECA; MONTEIRO, 2010).

Essas iniciativas governamentais, embora combatidas pelas elites, foram consideradas pelo Banco Mundial e outras agências de desenvolvimento, como muito importantes para a redução das desigualdades sociais, porque, embora a pobreza se caracterize pelo conjunto de carências, a aquisição de renda possibilita o preenchimento de determinadas necessidades, inclusive a segurança alimentar e nutricional, que segundo Rocha (2003), é a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras

necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitam a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis. Estudos de Myrdal (1997), já apontavam que a pobreza provoca doenças, que aumenta a mortalidade precoce, impactando a produtividade no trabalho, o que torna o Estado responsável direto pela implantação de políticas capazes de promoverem o desenvolvimento.

Tais conclusões não são recentes. Josué de Castro, ao estudar em detalhes a pobreza e a fome de determinadas regiões, como a Amazônia, a centro oeste e o nordeste, fez revelações muito importantes, até então desconhecidas da grande maioria dos intelectuais. No caso do sertanejo nordestino, os seus estudos indicavam ser a sua ingestão bastante equilibrada, atendendo às suas necessidades orgânicas. Entretanto, o fator negativo eram as secas, que desorganizavam a economia e instalava a fome endêmica, quando a população passava a consumir apenas milho, feijão e farinha de mandioca, em pequenas quantidades, passando a ter carência de vitaminas A, B1, B2 e C. E quando a seca persistia, ele passava a ingerir as sementes e plantas exóticas da caatinga, para sobreviver. Tratava-se de uma fome diferente da fome de outras regiões, porque ela só surgia nos surtos agudos de seca, intercalados por períodos de relativa presença de alimentos. Dizia ele:

É esta mesma parcimônia calórica, sem margens a luxo, que fazem o sertanejo um tipo magro e anguloso, de carnes enxutas, sem arredondamentos de tecidos adiposos e sem nenhuma predisposição ao artritismo, à obesidade e ao diabetes, doenças essas provocadas, muitas vezes, por excesso alimentar (CASTRO, 2019, p. 207).

Tratava-se de uma fome diferente da fome de outras regiões, porque ela só surgia nos surtos agudos de seca, intercalados por períodos de relativa presença de alimentos. Hoje, essa realidade já se apresenta diferente, mas sem que a pobreza e a fome dela decorrente tenha sido resolvida. A pesquisa evoluiu, as políticas públicas embora insuficientes existem e muitas iniciativas

são colocadas à disposição das populações mais fragilizadas social e economicamente, como a que passaremos a descrever.

### **O SISTEMINHA EMBRAPA UFU FAPEMIG – SISTEMA INTEGRADO DE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS**

O desenvolvimento do Sisteminha iniciou-se em 2002, pelo pesquisador Luiz Carlos Guilherme durante a realização do doutorado na Universidade Federal de Uberlândia. Após a conclusão do curso esse sistema simplificado composto pelo filtro biológico e um modelo para aquaponia foi patenteado pela Universidade Federal de Uberlândia (PI 0606211-3 A). Este modelo pode ser construído com materiais simples como cordas de nylon desfiadas e baldes reciclados de baixo custo que permite economizar mais de 90% na construção do filtro biológico e recirculação da água em relação ao sistema convencional, permitindo a sua aplicação em pequenas unidades.

O Sisteminha foi aprimorado para a realidade brasileira pelo pesquisador Luiz Carlos Guilherme da EMBRAPA Meio Norte, no ano de 2011, com a finalidade de mitigar a pobreza e a fome de famílias dos estados do Piauí e Maranhão, ali denominado "Sisteminha Embrapa".

O Sisteminha constitui-se em um modelo integrado para produção de alimentos, desenvolvido para gerar segurança e soberania alimentar para seus usuários. O elemento central da solução tecnológica é a criação de peixes em tanque, com sistema de recirculação e filtragem, tendo como principais vantagens o baixo custo de investimento inicial, que pode ser adaptado às necessidades, experiências, preferências do produtor e condições edafoclimáticas e de mercado local. É apropriada para pequenos espaços (a partir de 100 m<sup>2</sup>), em áreas periurbanas e ou rurais, constituindo-se numa solução dimensionada para atender as necessidades nutricionais de uma família, entre quatro e seis pessoas, consideradas as recomendações da

Organização Mundial da Saúde (OMS) (GUILHERME, 2011).A figura 1 ilustra o Sisteminha Espaço Plural construído na UNIVASF Juazeiro – BA

Figura 1- Sisteminha Espaço Plural



Foto de René Cordeiro

A tecnologia é fundamentada em três princípios:

- 1 – miniaturização;
- 2 - Retorno inicia na primeira safra;
- 3 – E deve ser versátil e multiplicável (replicabilidade);

Como característica apresenta o escalonamento da produção com ênfase à segurança alimentar e nutricional da família e desvinculação inicial ao mercado.

O tanque pode ser construído de forma artesanal, com materiais disponíveis na localidade (madeira, adobe, papelão, palha, pedra, pneu), de alvenaria, placas pré-moldadas ou outros materiais. Atualmente, na Unidade Demonstrativa da EMBRAPA Meio Norte, o Sisteminha possui 15 módulos, sendo eles: 1. Produção de peixes, 2. Produção de ovos de galinhas; 3. Produção de frangos de corte; 4. Produção de minhocas; 5. Produção vegetal (carboidratos, hortaliças, chás e temperos; frutíferas e madeiras); 6. Produção de composto; 7. Produção de ovos de codorna; 8. Produção de porquinhos da Índia; 9. Aquaponia; 10. Produção de larvas de moscas; 11. Produção de ruminantes; 12. Produção de suínos; 13. Biodigestor; 14. Sistema de tratamento de água potável; 15. Carvoaria artesanal, tratando-se portanto, de possibilidades de combinações, a depender da vontade do produtor e da viabilidade ambiental.

O tanque pode ser construído com materiais alternativos como palha, barro, papelão, madeira, plástico e criatividade, e a água dele retirada é usada para irrigar as plantas.



Figura 2 – Tanque de tijolo e cimento



Figura 3 – Tanque de barro

Fotos de Luiz Carlos Guilherme

No ano 2017, o pesquisador da UNIVASF René GeraldoCordeiro Silva Junior, conheceu o Sisteminha em viagem de estudos na Unidade de Execução de Pesquisa UEP da EMBRAPA em Parnaíba - PE, no seu retorno, com a participação da Pró-Reitoria de Extensão, passou a implantar na universidade uma Unidade Demonstrativa para experimentação dos alunos dos cursos de graduação em Zootecnia, Medicina veterinária e Agronomia.

A experiência na UNIVASF foi adaptada às condições da região semiárida, passando a ser chamada “Sisteminha Espaço Plural”, por se localizar numa área do mesmo nome, porém, adotando os mesmos princípios daqueles originados na UEP da EMBRAPA em Parnaíba - PE.

A Unidade Demonstrativa do Sisteminha Espaço Plural, já consta de 8 Módulos:

1. Piscicultura
2. Galinha de Postura
3. Porquinho da Índia
4. Codorna de Postura
5. Frango de Corte
6. Suíno de Corte
7. Compostagem

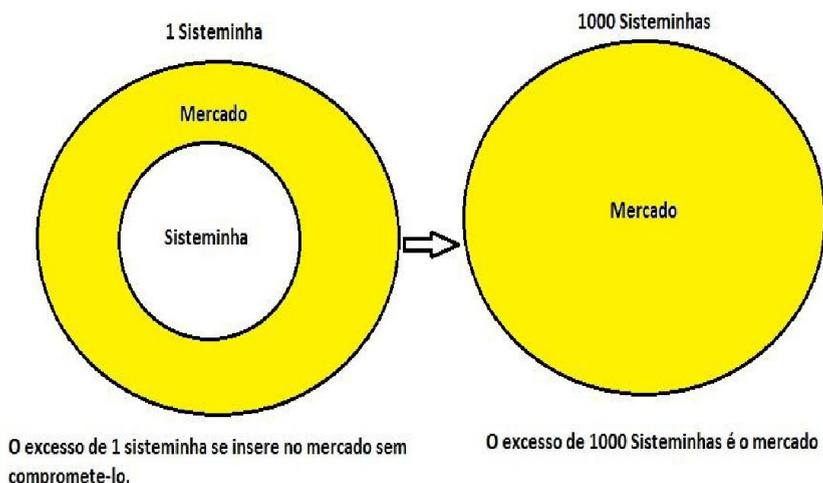
## 8. Plantio Escalonado de Fruteiras, Hortaliças, Grãos e Tubérculos

Figura 4 – Produção vegetal e animal do sisteminha



Foto de Luiz Carlos Guilherme

Sisteminha: Um novo modelo de pequena empresa para um grande negócio



### Sistema de Produção Vegetal Escalonado por Semana/Mês

LEGUMES	FRUTAS	HORTA
Milho Verde	Mamão	Coentro
Feijão Verde	Goiaba	Cebolinha
Macaxeira	Manga	Alface
Abóbora, Jerimum, Abobrinha	Acerola	Couve
Maxixe	Maracujá	Tomate Cereja
Quiabo	Limão	Pimentão
Batata Doce	Laranja	Rúcula
Cenoura	Pinha	Pimentas
Beterraba	Banana	Almeirão

### PROGRAMAÇÃO DE PLANTIO - 1, SEMESTRE DE 2019

<b>CULTURAS</b>	<b>Janeiro</b>	<b>Fevereiro</b>	<b>Março</b>	<b>Abril</b>	<b>Maiο</b>	<b>Junho</b>
Milho	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Feijão Verde	4/12/19/27	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Macaxeira	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Maxixe	4/12/19/27	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Quiabo	2/10/18/26	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Batata Doce	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Cenoura	6/13/21/28	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Beterraba	7/14/21/28	2/10/17/26	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Coentro	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Cebolinha	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Alface	4/11/19/25	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Couve	4/11/19/25	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Tomate	6/13/21/28	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Pimentão	6/13/21/28	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Rúcula	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Pimentas	3/10/17/23/31	7/14/21/28	5/13/21/28	1/8/15/21/28	5/13/21/29	1/8/15/21/29
Almeirão	4/12/19/27	5/13/21/29	1/9/16/24	2/10/17/25/30	8/16/24/30	4/11/21/28
Mamão	04/01/2019					
Goiaba	05/01/2019					
Acerola	07/01/2019					
Pinha	09/01/2019					
Cana	10/01/2019					
Banana	03/01/2019					
Manga	10/01/2019					
Maracujá	05/01/2019					
Laranja	11/01/2019					
Limão	02/01/2019					

### SISTEMINHA - Tanque

**POVOAMENTO TOTAL - 150 Peixes – TILÁPIAS**

**1ºRETIRADA - 50 COM TRINTA DIAS**                      aprox. 100 gramas

**2ºRETIRADA - 100 COM 90 DIAS**                      aprox. 300 gramas

**TOTAL DE 50Kg EM 90 DIAS**

**Figuras 5 e 6 –Construção de tanque**



Fotos de Luiz Carlos Guilherme

## **SISTEMINHA**

**Criação de aves corte/postura**

### **POSTURA**

20 AVES – LINHAGEM ISA BROWN

540 OVOS MÊS

**TOTAL DE 45 DÚZIAS POR MÊS**

### **CORTE**

FRANGO DE GRANJA

10 AVES DE 1,5Kg

**TOTAL DE 15K DE CARNE**

## **III – O PROCESSO FORMATIVO PARA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMINHA**

A formação dos interessados em implantar nas suas propriedades o Sisteminha, leva em conta como princípio metodológico, a construção/reconstrução dos acúmulos dos participantes, tendo como base os saberes historicamente adquiridos e inerentes à cultura popular, assim como, os saberes científicos gerados, tendo os mesmos a oportunidade de conhecer os princípios do agronegócio, da agroecologia e produção orgânica, bem como,

da economia solidária e seus principais desafios. No que se refere à aplicação de conceitos acadêmicos, há oportunidades de confrontá-los e adaptá-los às realidades das populações, a partir das seguintes fases:

- a. **Diagnóstico** – Baseado na cultura dos participantes, a fim de conhecer as suas reais demandas e as possibilidades existentes nas suas comunidades.
- b. **Planejamento** - a partir do diagnóstico desenvolvido participativamente, os interessados farão uma escolha dos módulos que desejam implementar nas suas propriedades, a partir das suas vocações. No entanto, por sugestão de viabilidade técnica é preferencialmente iniciado com a construção do tanque para criação dos peixes;
- c. **Capacitação e Instrumentalização** – A partir daí, os participantes vão para a Unidade Demonstrativa do Espaço Plural, a fim de, verificar como o processo é executado, estabelecendo-se ali, uma práxis, entre a teoria e a prática. Ao final do trabalho de campo, os participantes retornam para a sala de aula, onde terão as suas dúvidas esclarecidas.
- d. **Consolidação** – Ao retornar para a sua localidade, no momento de implantar o Sisteminha, o profissional da UNIVASF, se solicitado, se desloca para o campo, a fim de auxiliar o agricultor na instalação do tanque para criação de peixe, bem como, na implantação dos demais módulos.

A formação em agroecologia, produção orgânica e economia solidária é concebida como uma construção social inerente aos processos de trabalho autogestionários, elemento fundamental para viabilizar a iniciativa econômica; ampliação da cidadania ativa e do processo democrático; movimento cultural e

ético de transformação das relações sociais e intersubjetivas como base de um novo modelo de desenvolvimento ( SENAES, 2005).Para tanto, os conteúdos formativos consideram os eixos temáticos seguintes, na observância às diretrizes da SENAES (2009):

- História e perspectivas do trabalho emancipatório nos rumos das transformações societárias: as formas sociais, os modos de produção e a luta dos povos; divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo; história das formas organizativas alternativas de produção; cooperativismo, socialismo e a autogestão; história da democracia, da conquista e da constituição de direitos; história da Agroecologia e da Economia Solidária no mundo e no Brasil.
- Constituição e organização da Agroecologia e da Economia Solidária: princípios de solidariedade e de cooperação; os Empreendimentos Econômicos Solidários e suas diversas formas de organização; identidade individual e coletiva na Economia Solidária e na Autogestão.
- Gestão dos Empreendimentos Econômicos Solidários: alternativas e estratégias de viabilidade das atividades econômicas solidárias na perspectiva emancipatória; conceitos de gestão e autogestão; planejamento participativo, monitoramento e avaliação, sistematização e registros; controles contábeis e rotinas administrativas.
- Processos de cooperação -Sustentabilidade social e ambiental como elemento de viabilidade; trocas solidárias.
- Desenvolvimento local e territorial sustentável: concepções de desenvolvimento; agroecologia e biodiversidade(BRASIL, 2006).

## RESULTADOS DO SISTEMINHA ESPAÇO PLURAL

Em um ano de funcionamento, o Sisteminha da UNIVASF/PROEX, realizou vinte cursos de formação, envolvendo 687 (seiscentos e oitenta e sete) capacitandos, de 14 (quatorze) municípios, assim discriminados:

- Mucugê – Bahia – 01 turma – 30 participantes
- Santa Maria da Boa Vista – Pernambuco – 02 turmas – 65 participantes
- Dormentes – Pernambuco – 02 turmas – 78 participantes
- Sobradinho – Bahia – 01 turma – 22 participantes
- Jaguarari – Bahia – 01 turma – 18 participantes
- Quilombo Lage dos Negros – Campo Formoso - Bahia – 31 participantes
- Lagoa Grande – Pernambuco – 01 turma – 27 participantes
- Riachão do Jacuípe – Bahia – 01 turma – 15 participantes
- Itacuruba – Pernambuco – 01 turma – 45 participantes
- Distrito de Massaroca – Juazeiro – Bahia – 01 turma – 12 participantes
- Juazeiro – Bahia – 04 turmas – 200 participantes
- Afrânio – Pernambuco – 01 turma – 60 participantes
- Campo Formoso – Bahia – 02 turmas – 34 participantes
- Serrita – Pernambuco – 01 turma – 50 participantes

O impacto na qualidade do trabalho e na seguridade alimentar das famílias, atinge no mínimo, 2.748 pessoas, tendo em vista a composição familiar de quatro membros.

Após seis meses de implantação de cada Sisteminha atendido pela UNIVASF/ PROEX, pretende-se fazer avaliação de impacto econômico e social nas comunidades rurais, tomando como referencial avaliativo, as transformações ocorridas na organização coletiva; na saúde dos envolvidos com o projeto; na renda e na qualidade de vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Fome Zero: uma história brasileira**. Brasília: MDS, 2010.

CASTRO, Josué de. **A Geografia da Fome**. Gryphis, Rio de Janeiro, 1992. 1ª edição, 1945.

DECRETO-LEI Nº 399, DE 30 DE ABRIL DE 1938. Aprova o regulamento para execução da **Lei n. 185, de 14 de janeiro de 1936**, que institui as Comissões de Salário Mínimo. Câmara do Deputados. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1938.

Decreto nº 807, de 24 de Abril de 1993. **Institui o Conselho Nacional de Segurança Alimentar - CONSEA** e dá outras providências. Brasília – DF, Senado Federal, 1993.

FONSECA, Ana; MONTEIRO, Iraneth. **Direito à Renda no Contexto do Fome Zero e a Experiência de Unificação dos Programas de Transferência de Renda no Brasil**. In: Brasil: Fome Zero: uma história brasileira. MDS, 2010.

GUILHERME, Luiz Carlos. **Sisteminha Embrapa Meio Norte**. Disponível em: [https://drive.google.com/folderview?id=0Bxe\\_Ywup4ChiSWNjTkVsOW1Kb0k&usp=sharing](https://drive.google.com/folderview?id=0Bxe_Ywup4ChiSWNjTkVsOW1Kb0k&usp=sharing)

HIRAI, Wanda; ANJOS, Flávio. Estado e Segurança Alimentar: chances e limitações de Políticas Públicas no Brasil. **Revista Textos & Contextos**, v. 6, nº 2, 2007.

MACEDO, Dione Chaves de et al. A Construção da Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil. **Revista Simbio-logias**, v.12, nº 1, 2009.

MALUF, Renato; MENEZES, Francisco. Caderno Segurança Alimentar. Conferências do Fórum Social Mundial, 2000.

MYRDAL, G. **Contra a Corrente**. Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda, 1997

NASCIMENTO, Renato C. **O Papel do CONSEA na Construção da Política e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**, 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

PELIANO, **Anna. Lições da História: avanços e retrocessos na trajetória das Políticas Públicas de Combate à Fome e à Pobreza.**In: Brasil. Fome Zero: uma história brasileira. Brasília. MDS, 2010, v.1.

PINHEIRO, **Análise R.O. Análise do Processo de Formulação da Política Nacional de Segurança Alimentar (2003-2006),** 2009. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2009.

ROCHA, S. **Pobreza no Brasil: de que se trata?** Rio de Janeiro, Editora FGV, 3ª Edição, 2003.

SENAES. Secretaria Nacional de Economia Solidária. Atlas da Economia Solidária no Brasil. Brasília: MTE, 2005.

SENAES. Secretaria Nacional de Economia Solidária. **Políticas Públicas da Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego.** IPEA. Brasília, 2009.

SILVA, Sandro P. A Abordagem Territorial no Planejamento das Políticas Públicas e os Desafios para uma nova relação entre Estado e Sociedade no Brasil. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 17, n.º 60, 2012.

**Recebido: 27/05/2019**

**1ª Revisão: 27/06/2019**

**2ª Revisão: 28/07/2019**

**Aceite final: 22/09/2019**

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO  
BIBLIOGRÁFICA**

***PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION: A  
BIBLIOGRAPHIC REVIEW***

***PERSPECTIVAS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA REVISIÓN  
BIBLIOGRAFICA***

*Myrella Lopes de Souza  
mylla.mireia@hotmail.com  
Especialista*

*Professora da Prefeitura Municipal de Araripina*

*Alexsandro dos Santos Machado  
alexdesapucaia@gmail.com  
Doutor em Educação (UFRG)  
Prof. UFRPE*

**RESUMO**

Neste artigo, delineamos as principais perspectivas e desafios da Educação Inclusiva no Brasil através de uma revisão bibliográfica. Para tanto, apontamos que historicamente a inclusão, desde o seu surgimento, passou por diversas etapas e movimentos que lhes trouxeram muitos desafios. No Brasil, em termos legislativos, o documento que a fundamenta é a Constituição Federal de 1988, que passou a exigir o respeito ao diferente, isto é, a diversidade. O estudo em questão, busca empreender uma análise a respeito das perspectivas e desafios da Educação Inclusiva. A coleta de dados foi realizada na base de periódicos da Capes, a partir de artigos publicados no período de 2014 a 2017. Como critérios de inclusão, utilizou-se o descritor "Educação Inclusiva", área e período de publicação (Educação, Psicologia e Educação Especial /2014 a 2017), e artigos em português. Assim, percebemos que inserir pessoas com e sem deficiência em salas de aula de escolas comuns ainda continua sendo um grande desafio político e social. Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida através da categorização dos dados, que foram organizados e avaliados em descritores, sendo eles: Temáticas abordadas, Tipos de Estudo, Lócus, Nível

Educacional, Público alvo ou Participantes e Desafios da Educação Inclusiva. A partir dos mesmos, buscamos confrontar e/ou relacionar as informações presentes em cada publicação. Concluimos através do estudo que se faz necessário construir novas concepções dentro do processo político do qual as pessoas da comunidade escolar atuam, produzindo assim novas perspectivas para a inserção de pessoas com deficiência na educação regular.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Perspectivas. Desafios. Revisão Bibliográfica.

## SUMMARY

In this article, we outline the main perspectives and challenges of Inclusive Education in Brazil through a literature review. Therefore, we point out that historically, since its inception, inclusion has gone through several stages and movements that brought them many challenges. In Brazil, in legislative terms, the document that underlies it is the Federal Constitution of 1988, which began to demand respect for the different, that is, diversity. The study in question seeks to undertake an analysis of the perspectives and challenges of Inclusive Education. Data were collected from Capes journals, based on articles published from 2014 to 2017. As inclusion criteria, we used the descriptor "Inclusive Education", area and period of publication (Education, Psychology and Special Education / 2014 to 2017), and articles in Portuguese. Thus, we realize that inserting people with and without disabilities into ordinary school classrooms remains a major political and social challenge. In this sense, the research was conducted through the categorization of the data, which were organized and evaluated in descriptors, as follows: Themes addressed, Types of Study, Locus, Educational Level, Target Audience or Participants and Challenges of Inclusive Education. From them, we seek to confront and / or relate the information present in each publication. We conclude through the study that it is necessary to build new conceptions within the political process in which the people of the school community act, thus producing new perspectives for the inclusion of people with disabilities in regular education.

**Keywords:** Inclusive Education. Prospects. Challenges. Literature review.

## RESUMEN

En este artículo, describimos las principales perspectivas y desafíos de la Educación Inclusiva en Brasil a través de una revisión de la literatura. Por lo tanto, señalamos que históricamente, desde su inicio, la inclusión ha pasado por varias etapas y movimientos que les trajeron muchos desafíos. En Brasil, en términos legislativos, el documento que subyace es la Constitución Federal de 1988, que comenzó a exigir respeto por la diversidad, es decir, la diversidad. El estudio en cuestión busca realizar un análisis de las perspectivas y desafíos de la Educación Inclusiva. Los datos se recopilaron de las revistas Capes, en base a artículos publicados entre 2014 y 2017. Como criterio de inclusión, utilizamos el descriptor "Educación inclusiva", área y período de publicación (Educación, Psicología y Educación

Especial / 2014 a 2017), y artículos en portugués. Por lo tanto, nos damos cuenta de que la inserción de personas con y sin discapacidades en las aulas escolares normales sigue siendo un gran desafío político y social. En este sentido, la investigación se realizó a través de la categorización de los datos, que se organizaron y evaluaron en descriptores, de la siguiente manera: Temas abordados, Tipos de estudio, Locus, Nivel educativo, Público objetivo o Participantes y Desafíos de la educación inclusiva. A partir de ellos, buscamos confrontar y / o relacionar la información presente en cada publicación. Con el estudio concluimos que es necesario construir nuevas concepciones dentro del proceso político en el que actúan las personas de la comunidad escolar, produciendo así nuevas perspectivas para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular.

**Palabras clave:** Educación inclusiva. Perspectivas Desafíos Revisión bibliográfica.

## INTRODUÇÃO

O paradigma da Inclusão Escolar, movimento iniciado em meados do séc. XX, em favor dos marginalizados e segregados, defendendo uma educação para todos, com igualdade de ingresso e permanência na escola, além de assistência e ensino que responda a realidade individual (GUSMÃO; MARTINS; LUNA, 2011), representando a subtração de qualquer situação de exclusão, experimentou mudanças representativas no decorrer dos anos, levando-o a alcançar dimensões colossais.

Hoje, a bandeira inclusiva não só faz parte do contexto histórico da educação, mas está amparada em diferentes dispositivos legais. Podemos perceber esse fato na Constituição Federal, onde o art. 205 estabelece a educação como um direito social e universal, destinado a formação cidadã e qualificação profissional (BRASIL, 1988), entre outros aparatos legislativos, participantes do conjunto de ações e políticas que se materializaram na atual perspectiva de Educação Inclusiva.

Neste sentido, a Educação Inclusiva não se limita a receber alunos com deficiência na escola, mas antes compreende o acolhimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições e/ou especificidades, sejam elas sociais, culturais, étnicas, cognitivas, físicas, entre outras. Constitui-se ainda no

reconhecimento e valorização das diferenças, uma vez que todos somos diferentes (TREVISOL; TURSKI, 2010). Contempla, portanto, a perspectiva de equidade e diversidade (FALCÃO; SANCHES, 2016), defendendo uma educação para as diferenças e não para o diferente, junto a oferta de uma formação plena.

Cabe à escola, instituição preconizadora de políticas públicas, salvaguardar os direitos sociais em educação e articuladora do processo educativo, atender essa demanda que, segundo Gusmão, Martins e Luna (2011), implica reestruturação organizacional, cultural, curricular, pedagógica e de funcionamento, exigindo dessas um exame criterioso do seu propósito e função social.

Apesar da existência dessas diretrizes, a educação ainda não alcançou seu pleito, tornar-se inclusiva. Há evidências que, embora o movimento tenha respaldo legal, em diferentes esferas do ensino, existem incompatibilidades entre o discurso e prática, onde é frágil o preparo daqueles que são responsáveis pelo processo de ensino e a acessibilidade física, curricular e atitudinal consideravelmente limitada. (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Diante dessa abordagem, consideram-se os seguintes questionamentos: Qual a real distância entre a perspectiva de Educação Inclusiva e sua efetivação na escola? Quais as barreiras e/ou entraves que limitam e/ou prejudicam a implantação de uma Educação Inclusiva?

Conforme o contexto, e buscando responder a essas indagações, realizou-se uma análise de publicações científicas no âmbito da Educação Inclusiva, a fim de identificar perspectivas e desafios para sua efetivação real. O levantamento bibliográfico tem embasamento em artigos dispostos no Portal Periódico Capes. Para a busca considerou-se o último quadriênio de publicações.

A análise procura inicialmente, evidenciar como as publicações científicas têm abordado a temática, os enfoques já estudados dentro do tema central, lacunas, pontos significativos, aspectos teóricos e metodológicos e suas implicações para possíveis estudos na área. Posteriormente, elencou-se ideias que permitissem

refletir o processo de Educação Inclusiva, revelando seu panorama, avanços, retrocessos e pontos de ressignificação.

Finalmente, o intuito desse estudo é mapear a temática Educação Inclusiva, com foco nas perspectivas e desafios da Inclusão Escolar frente a diversidade, pois entendemos que o processo de inclusão implica em uma série de mudanças na escola, tanto físicas quando referentes à adaptação da infraestrutura e equipamentos, como didático-pedagógicas pela parte dos educadores. Muitos educadores se sentem ainda despreparados quando se vêm diante da situação de trabalhar com alunos que possuam algum tipo de deficiência. O medo do diferente e a incerteza quanto ao aprendizado de um aluno com deficiência, impossibilitam o avanço de práticas de aprendizagens relevantes.

## **BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL**

A inclusão configura-se na discussão dos direitos humanos de indivíduos por vezes esquecidos e afastados da vida social. Em educação, esse processo que culminou na atual perspectiva de Educação Inclusiva que, segundo Poker, Valentim e Garla (2017) contextualizou-se a partir de 1990, quando “a política educacional, influenciada por documentos internacionais que defendem os direitos humanos fundamentais, assume e passa a implementar a inclusão escolar” (2017. p. 887). Percebemos assim, a importância da inclusão escolar, não só para os deficientes, mas também para os ditos “normais”. De acordo com Mantoan (2005, p. 96):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.

Para Kassar (2011), o marco inicial e oficial da construção da Educação Inclusiva deu-se a partir da Declaração de Salamanca, Assembleia que ocorreu na Espanha em 1994, onde encontravam-se representantes de 88 países e 25 organizações internacionais. Este encontro representou a iniciativa mais explícita e abrangente de inclusão num contexto de diversidade ao definir que:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (SALAMANCA, 1994, p. 6).

Ainda de acordo com o Kassar (2011) em termos de Brasil, identificamos inicialmente a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia em 1990, quando foi incumbido de garantir a universalização da educação e para isso institui o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993.

Antes desse documento, formulou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, que trata do compromisso de proteção à criança e ao adolescente, onde o seu artigo 3º determina respeito aos direitos individuais e coletivos, o que já preconiza de alguma forma, o princípio de inclusão. (BRASIL, 1990).

Em 1996, tivemos um outro dispositivo a favor dos marginalizados da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN, que institui a escola o dever de assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, ofertando-lhes qualificação profissional e preparando-os para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006).

A partir desses, um conjunto de ações e dispositivos legais foram desencadeados em favor da bandeira inclusiva. Nesse sentido, autores como Kassar (2011), Poker, Valentim e Garla (2017) destacam as Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, para a formação superior em licenciatura, a Resolução CNE/CP nº1 de 2006 que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, que trata da formação para a docência numa visão de diversidade e respeito às diferenças, o decreto 6.571/2008 que delibera a matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos em classes comuns, implantação do atendimento educacional especializado e alterações nas regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o ensejo de assegurar recursos para a manutenção desse aluno na escola e do AEE. Evidenciam ainda a resolução nº 4 que trata das Diretrizes Operacionais vinculadas Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, Programas como Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Formação de Professores para o AEE, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível para adaptação arquitetônica e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Tudo isso faz parte de um conjunto de políticas sociais que se materializaram na atual perspectiva de Educação inclusiva.

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Cabe-nos refletir que o conceito normal e anormal (ou a tipificação do normal e anormal) é intrínseco ao movimento de inclusão, pois é da classificação equivocada dos estudantes em normais, aqueles que conseguem aprender e se desenvolver em harmonia com os padrões esperados, e anormais, aqueles que apresentam limitações de qualquer natureza e que influenciam na adaptação escolar e na aquisição dos padrões previstos de aprendizagem, que surge o preconceito, e

consequentemente a exclusão, que dá origem a inclusão. A cerca disso Macedo, Aimi, Tada e Souza (2014, p.184). enfatizam que:

A discussão sobre inclusão escolar pressupõe refletir sobre o contrário. Só há o incomodo em relação a mudança para incluir pessoas porque, de alguma forma, estas estão segregadas, por motivos e explicações que foram historicamente construídas. Se de um lado há um anseio de incluir, é porque de outro lado existem os excluídos. Isto é tratar os diferentes como iguais.

Em teor, a ideia de classificação e/ou homogeneização do diferente é uma forma de exclusão, e é daí que surge a necessidade de inclusão. Incluir é o caminho para tornar efetivos os direitos fundamentais ao conjunto dos excluídos. Em educação, portanto, é garantir-lhes educação institucional, a qual possibilite uma satisfatória integração social (TURSKI; TREVISOL, 2010).

A longa trajetória de superar a segregação, exclusão e discriminação é, então, a tarefa substancial e urgente da educação inclusiva, uma vez que “a diversidade em sala de aula é inevitável e simultaneamente indispensável porque não existe uma sala única e a cada ano conhecem-se alunos, com histórias de vida, realidade e problemas diferentes” (FALCÃO; SANCHES, 2016. p. 44).

Assim, a Educação Inclusiva objetiva transformar a educação comum, através de modificações conceituais e práticas, as quais destituam a segregação e promovam a equidade de direitos para todos os estudantes. De acordo com Gusmão, Martins e Luna (2011, p.70):

O princípio inclusivo avança na exigência da qualidade do atendimento prestado aos alunos que enfrentam problemas na aprendizagem, seja por motivos de deficiência, seja por dificuldades ocasionadas por repetência, defasagem idade/série ou, ainda, por fatores econômicos e sociais.

Esse fator reforça a importância de discutir as demandas de efetivação de sua proposta, uma vez que, nesse sentido, cabe à escola, no exercício da sua função social, não só caminhar na direção de uma Educação Inclusiva, mas no alcance de

um ensino significativo e eficaz para esse público. Sua missão é, portanto, desenvolver uma Educação Inclusiva de qualidade.

Entendemos que, não basta incluir o aluno com deficiência e leis que garantem seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares, necessita de estratégias organizadas que possibilitem construir conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno incluso. Diante de todos esses argumentos, ainda são encontradas escolas que se utilizam do processo de integração, que busca normalizar a pessoa com deficiência e atribuir-lhe a responsabilidade de adequação ao meio social. Conforme constata Mantoan (2005), não há nenhuma mudança na estrutura social vigente, cabendo ao indivíduo à responsabilidade de se “adequar” ao sistema. Entretanto, as práticas integracionistas demonstram que as pessoas com deficiência não precisam e nem devem ser excluídas socialmente.

## **PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O recente princípio de Educação Inclusiva, de acordo com Silva, Cabral e Martins (2016), tem como proposta “a garantia de uma educação de qualidade para todos”. Para Dias, Rosa e Andrade (2015) trata-se da inserção escolar de todos aqueles tradicionalmente excluídos, referindo, portanto, aqueles que fazem parte da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como crianças e adolescentes pobres, negros, indígenas, imigrantes com divergências legais, entre outros, oferecendo-lhes uma formação significativa.

Nessa direção apontam Turski e Trevisol (2010), esclarecendo ser a escola um ambiente para todos, no sentido de que uma escola inclusiva é aquela que se orienta numa perspectiva educacional voltada para o reconhecimento e acolhimento da diversidade.

Esse enredo pressupõe políticas municipais, estaduais e federais de educação que assegurem a existência de um sistema educacional inclusivo. Kassar (2011, p. 76) pontua ser um sistema educacional inclusivo:

Aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais).

Nesse sentido, as instituições de ensino, devem ser apoiadas, estimuladas e estruturadas, tanto humana como física e materialmente para que representem no conjunto de suas ações um sistema educacional inclusivo, que ofereça não só a matrícula, mas também a permanência desses alunos no ambiente de ensino, o que compreende adequação curricular, acessibilidade e estratégias práticas que assegurem a escolarização de todos os alunos na faixa etária adequada (MICHELS E GARCIA, 2014).

Em contraponto, embora essa política de Educação Inclusiva, “movimento em prol de situações menos segregadoras” (KASSAR, 2011, p.71), faça parte do contexto histórico da educação e esteja amparada em diferentes dispositivos e normativas legais, a Educação Inclusiva representa um direito do cidadão que ainda não foi alcançado de fato, uma vez que garantir a acessibilidade física, atitudinal e curricular frente à diversidade que se origina e se expande no seio social, é uma tarefa desafiadora para a escola e demanda maior empenho no emprego de políticas públicas educacionais que garantam tal efetivação (POKER, VALENTIM E GARLA, 2017).

Neste sentido, Mantoan (2005, p. 79) dispõe que:

Há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão. Mas acreditamos que é urgente caminhar nessa direção.

Assim, o sistema educacional deve ser de qualidade e permitir oportunidades iguais a todos. Sem isso, qualquer esforço será em vão, uma vez que o processo só se justifica com ações que permitam ao indivíduo desenvolver-se como sujeito.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O estudo em questão trata-se de uma revisão bibliográfica a respeito das Perspectivas e Desafios da Educação Inclusiva. A coleta de dados foi realizada na base de periódicos da CAPES, a partir de artigos publicados no período de 2014 a 2017. Como critérios de inclusão, utilizou-se o descritor “Educação Inclusiva”, área e período de publicação (Educação, Psicologia e Educação Especial /2014 a 2017), e artigos em português.

Para a amostra preliminar, foram selecionados estudos que tivessem no título ou nas palavras-chave os unitermos “Educação Inclusiva”, “Inclusão”, “Inclusão Escolar”, “Escola Inclusiva”, “Atendimento Educacional Especializado” e “Sistema Educacional Inclusivo”. Ponderando-se ainda que a intenção da análise é dissertar sobre temática de forma generalista, selecionou-se estudos que tenham esse caráter, à medida que excluímos e/ou evitamos artigos que se direcionavam ao tema a partir de desdobramentos, fragmentações e particularizações da área. A partir do refinamento da busca, observou-se que alguns trabalhos eram reincidentes nos assuntos abordados, assim não foram considerados para análise.

Tendo em vista a finalidade deste estudo e a partir da leitura prévia do título e do resumo elegeu-se 12 (doze) artigos Qualis A1 e A2, de revisão, experimentais, pesquisa ação e/ou intervenção, análise documental, estudo de caso, análise de dados e descritivos. Em seguida, fez-se uma leitura na íntegra e fichamento dos textos. Assentado e/ou fundamentado nessa análise mais cuidadosa das fontes, obtemos os dados necessários à reflexão do tema em questão.

A pesquisa foi conduzida através da categorização dos dados, que foram organizados e avaliados em descritores, sendo eles: Temáticas abordadas, Tipos de Estudo, Lócus, Nível Educacional, Público alvo ou Participantes e Desafios da Educação Inclusiva. A partir dos mesmos buscamos confrontar e/ou relacionar as informações presentes em cada publicação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que o estudo propôs fazer uma revisão bibliográfica sobre as perspectivas e desafios da Educação Inclusiva na base de dados da Plataforma Sucupira/ Capes Qualis, analisamos os 12 artigos elencados e escolhidos na plataforma através da busca em palavras-chave. Os resultados foram apresentados e debatidos segundo os seis (6) descritores estabelecidos. No quadro 1 encontra-se a identificação precisa e específica desses descritores.

### Quadro 1 - Identificação dos Descritores

Descritores	Definição
Temáticas abordadas	Compreende as temáticas, que no contexto da Inclusão, estão concebidas nesses estudos
Tipos de Estudo	Compreende a metodologia empregada em cada estudo a respeito da temática
Lócus	Compreende o local em que foram realizadas as pesquisas
Nível Educacional	Compreende o nível educacional de atuação ou formação dos participantes das pesquisas
Público alvo ou Participantes	Compreende o público alvo investigado, aqueles que forneceram os dados sobre o tema
Desafios da Educação Inclusiva	Compreende os desafios elencados em cada investigação no âmbito da inclusão escolar

Quadro 1: Elaboração Própria

## TEMÁTICAS ABORDADAS

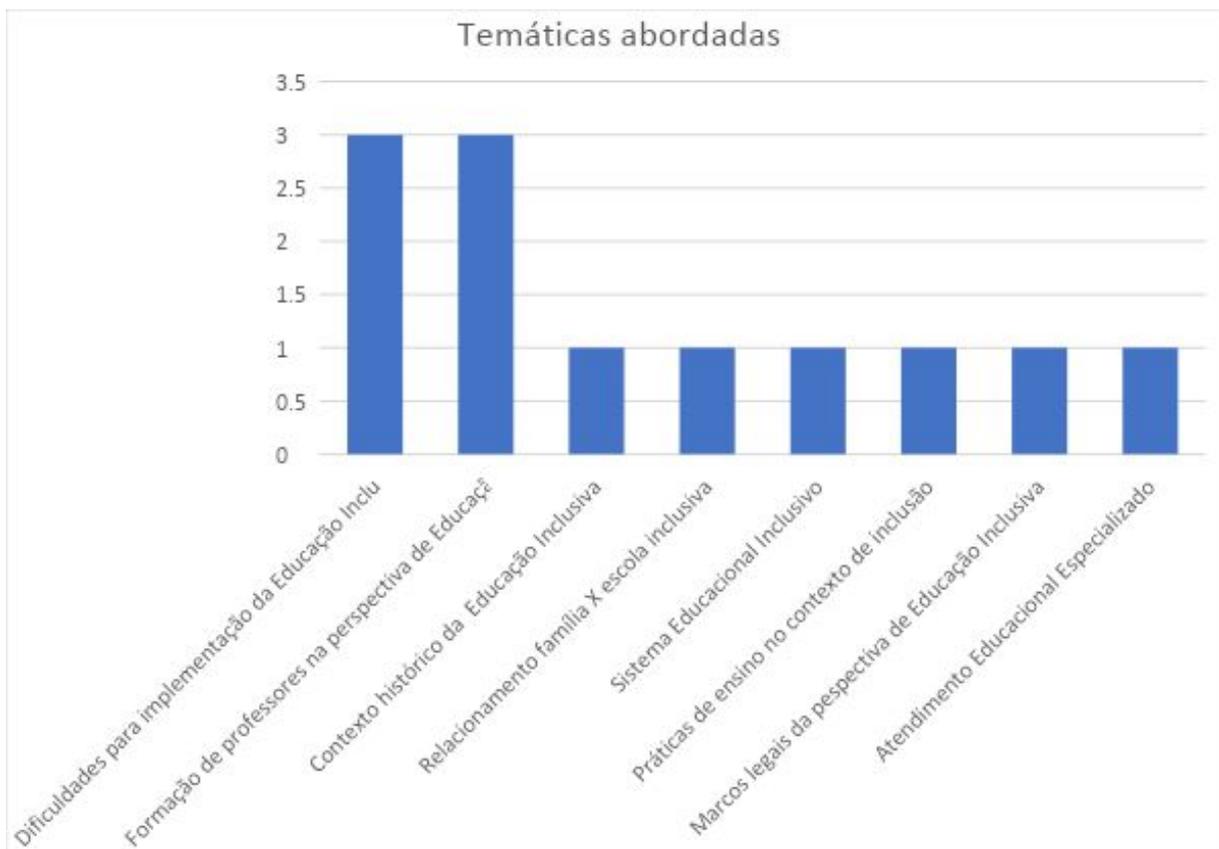


Gráfico 1: Elaboração Própria

Dos 12 artigos analisados, um (01) discorre sobre a Declaração de Salamanca, marco legal decisivo para a política de inclusão. Conforme Macedo Aimi, Tada e Souza (2014, p.182):

Entre os principais ganhos advindos da Declaração de Salamanca destacam-se o respeito à diversidade e a garantia de acesso e permanência no sistema educativo regular, além da incitação aos governos para elaboração de políticas que tenham como fim a Educação Inclusiva.

Com relação aos demais, um (01) estudo disserta sobre Atendimento Educacional Especializado, três (03) acerca da formação de professores na perspectiva inclusiva, um (01) explana a respeito de sistema educacional inclusivo, três (03) evidenciam as demandas, fatores e impasses para implementação de uma Educação Inclusiva, um (01) faz referência ao ensino e as práticas colaborativas entre professores de sala especial e regular, um (01) trata da relação

Observa-se que a maioria dos trabalhos encontrados não se preocupam em estudar a demanda a partir dos diferentes estudantes considerados público alvo da Educação Inclusiva, a exemplo das minorias (quilombolas, crianças circenses, entre outros). Preconizam-se abordagens assentadas em alunos com deficiência, o que pode representar falhas no conhecimento de questões conceituais. Sobre isso, Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p. 373) salientam que:

A Educação Inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal a pessoas tidas como público alvo da educação especial, como muitos profissionais da educação pensam [...] pressupõe promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas.

Notamos ainda que nenhum trabalho se dedica a analisar minuciosamente os demais dispositivos legais que materializam a política de inclusão, o que traria esclarecimento para professores, pais, alunos, público escolar e para a sociedade, que muitas vezes desconhece o que preconizam os documentos oficiais. O foco das pesquisas recorre sobre AEE e formação de professores. Ainda são tímidas as abordagens referentes à relação família X escola inclusiva e a práticas e/ou experiências de ensino que favoreçam a inclusão. A temática é abrangente e complexa, podendo culminar em muitos objetos de estudos, que aqui não foram elencados.

## TIPOS DE ESTUDOS

Com relação à metodologia empregada, pode-se inferir abordagens qualitativas, documental, bibliográfica, estudo de caso, levantamento de dados, intervenção, estudo teórico e de ação colaborativa. Há uma significativa concentração de metodologias que envolvem experiências humanas, no entanto, essas não contemplam estudantes, mas professores. Assim, consideramos escassas pesquisas de estudo de caso e diretamente com os estudantes que compõem os sujeitos da Educação Inclusiva, sejam crianças com deficiência, circenses, entre outros, o que permitiria perceber mais concretamente se esses estão tendo de fato o direito à educação e formação preconizadas. Poker, Valentim e Garla, (2017, p.878), apontam que:

Apesar de o ministério da educação (Brasil, 2008) divulgar amplamente dados significativos que evidenciam o aumento crescente das matrículas do público alvo da educação especial nas salas regulares de ensino, há poucos estudos que demonstram que esses alunos estão tendo uma educação de qualidade, ou seja, se têm de fato, acesso às condições adequadas para efetivar seu processo de escolarização.

Algo a ser destacado é o desenvolvimento de análises de intervenção e ação colaborativa, pois oportunizam aqueles que trabalham na educação a aquisição de novos saberes, experiências e práticas que auxiliem o processo de inclusão.

## LÓCUS



Gráfico 3: Elaboração Própria

No que concerne a este descritor, os resultados mostram que grande parte dos trabalhos foram realizados em escolas públicas, especialmente municipais. Apenas uma aconteceu em uma escola particular. As demais não envolveram um local (físico), mas ambientes virtuais como o Portal Inep ou se tratam de reflexões teóricas, são os casos que não se aplicam ao descritor.

Notadamente, há carência de trabalhos que investiguem instituições privadas, universidades e creches e/ou berçários, pois são representativos sobre os resultados acerca da efetivação da inclusão escolar, a qual envolve também, aqueles que fazem parte desses espaços.

Cabe mencionar que a rede pública, carente de recursos e investimentos governamentais, só tem a se beneficiar com a disponibilidade em sediar esses estudos, pois são oportunidades de aperfeiçoamento de práticas a serem desenvolvidas pelos professores no atendimento à diversidade.

## NÍVEL EDUCACIONAL

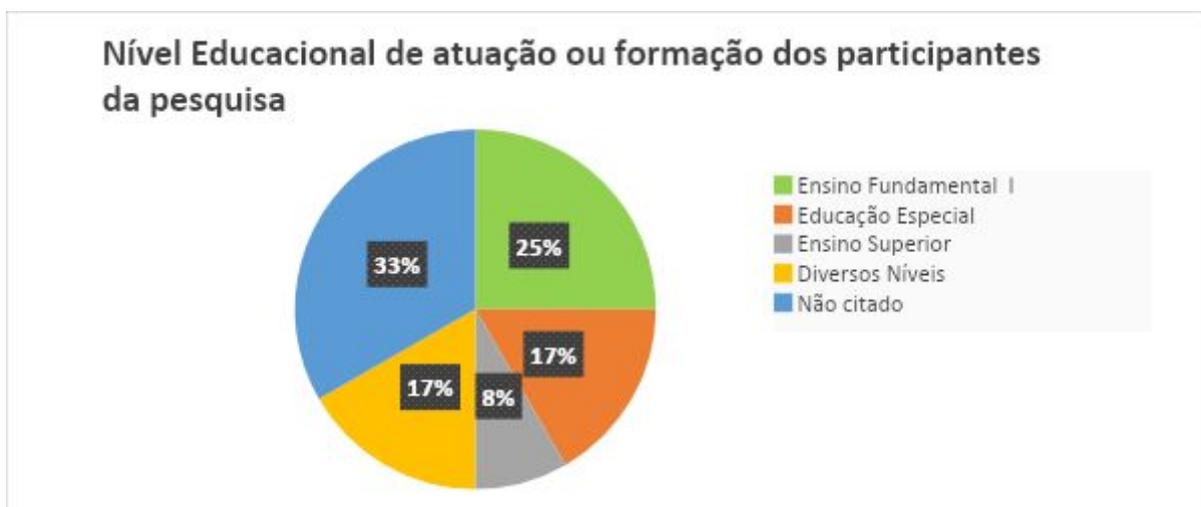


Gráfico 4: Elaboração Própria

O quarto descritor aponta que há um interesse em estudos que envolvam os anos iniciais do ensino fundamental, e ainda que limitado, o ensino superior. Algumas demandas são voltadas para Educação Especial. Todavia, a maioria das análises não informa o nível educacional, uma vez que envolve professores, gestores e não estudantes das diferentes classes de ensino.

É evidente a necessidade de estudos que contemplem a educação infantil, o ensino profissionalizante e mais amplamente o ensino médio e superior, pois traria à luz se estes estudantes concluíram a jornada estudantil, se as competências básicas foram alcançadas e se a inclusão também acontece nessas etapas. No mais, a educação infantil é uma fase riquíssima para o desenvolvimento, potencializando a integração nas demais. As situações em que o nível educacional não foi citado referem-se a trabalhos apenas de reflexão.

## PÚBLICO ALVO OU PARTICIPANTES

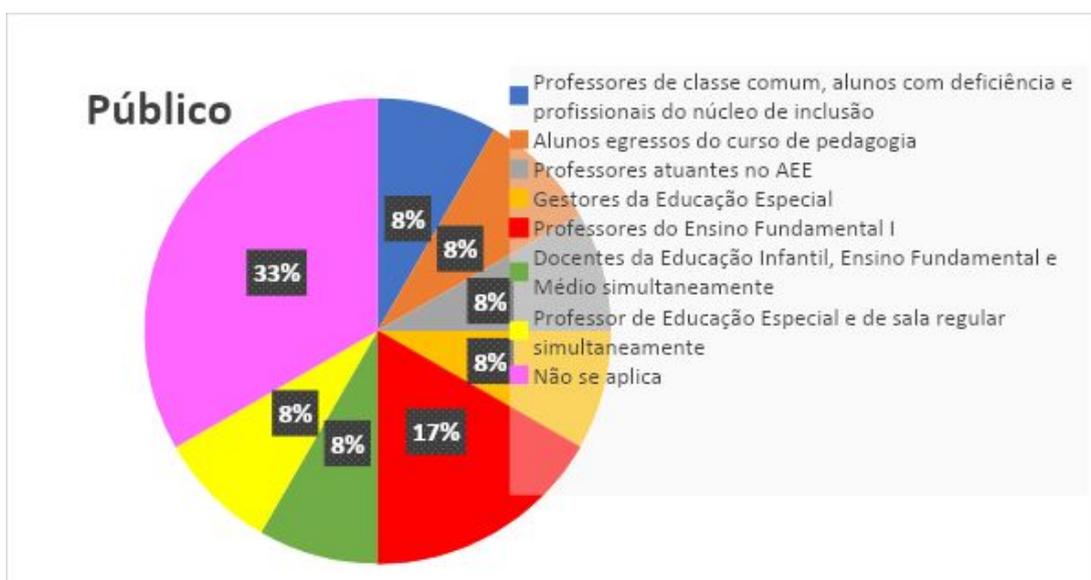


Gráfico 5: Elaboração Própria

No tocante ao público alvo, as propostas são direcionadas em maior número a professores de classe regular, atuantes na educação infantil e ensino fundamental, seguido de professores dedicados ao Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Os dados sugerem a necessidade de ampliação de pesquisas a partir das vozes de estudantes sujeitos da inclusão, pois embora alguns contemplem alunos com deficiência, há uma diversidade de grupos que dela fazem parte, envolvem diversidades étnicas, religiosas, culturais e outras.

Vale ressaltar que dentro desse universo também podem ser inseridos os atores colaborativos do processo de inclusão, como familiares, gestores,

coordenadores pedagógicos e demais profissionais que acompanham o processo formativo desses estudantes, especialmente daqueles da Educação Especial, pois o trabalho colaborativo entre o professor e esses é fator decisivo para anulação da exclusão e acolhimento da diversidade.

Neste sentido, Vilaronga e Mendes (2014) ressaltam a importância desse formato de trabalho e a necessidade de mais estudos que abordem esses atores diretos da educação. Com relação aos casos em que esse descritor não se aplica, trata-se de estudos que não envolveram pessoas como participantes, a exemplo do estudo teórico.

## **DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No que se refere ao levantamento dos desafios que permeiam a perspectiva de Educação Inclusiva, são de modo geral numerosos, além disso, vários artigos retratavam os mesmos pontos simultaneamente, assim a análise deste descritor foi organizada em cinco (05) categorias de conteúdo.

Desde o início do movimento de inclusão, são amplas as discussões sobre a implantação de uma política de inclusão escolar. “No âmbito educacional, passou-se a defender a construção de um sistema único de qualidade para todos os sujeitos com e sem deficiência” (MATOS; MENDES, 2014. p. 38). O todo emerge da diversidade humana, onde cada indivíduo tem anseios, características, capacidades e necessidades particulares a serem observadas, especialmente no tocante a formação educacional (MACEDO; AIMI; TADA; SOUZA, 2014). Desse ponto de vista, são representativos os impasses.

Os artigos investigados apresentam demandas ligadas a formação e prática docente, ao trabalho colaborativo, ao Atendimento Educacional Especializado, conceituais e de acessibilidade.

Ao abordar sobre a formação inicial e continuada docente, os autores apontam a necessidade de estruturação dos cursos de Pedagogia de forma que contemplem disciplinas específicas da Educação Especial, com oportunidade de estágio nessa categoria educacional (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017). Inserem-se aqui a falta de preparo do professor, sendo premente investimentos na formação básica e continuada (FELÍCIO; FANTACINI; TOREZAN, 2016). O conhecimento é insuficiente, por exemplo, para o trabalho com AEE, pois, embora tenha grande número de professores graduados e exercendo a função docente nas salas de recursos especiais, eles não estão capacitados para atender todas as especialidades e níveis de escolarização dos estudantes (KASSAR, 2014). Encontram-se, ainda nesse eixo, a urgência de ressignificação das práticas em sala de aula (MATOS; MENDES, 2014).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, perdura a incompreensão sobre a função do docente em AEE, visto por vezes como o único responsável pela escolarização e inserção dos alunos deficientes. Ademais, muitos não visualizam as salas de Educação Especial como uma estratégia pedagógica (BERNARDES; CORDEIRO, 2016).

Ao tratar a respeito do trabalho colaborativo, aparecem no material investigado, desafios como falta de apoio das lideranças escolares, das autoridades públicas, dos profissionais técnicos especializados (DIAS, ROSA e ANDRADE, 2015), maior parceria entre profissionais e familiares de pessoas com deficiência, pois embora já exista uma participação, é insuficiente, tendo em vista a compreensão acerca do desenvolvimento dos alunos, bem como o esclarecimento de direitos e deveres (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016). Aponta-se também a ausência de práticas colaborativas entre professor regular e o de Educação Especial (VILARONGA; MENDES, 2014). Por último, em relação a esse campo, desenham-se barreiras no diálogo entre escola e redes de assistência a alunos com deficiência, como fonoaudiólogo, limitantes de uma intervenção pedagógica significativa (ASSIS;

SANTIAGO, 2016). A mesma análise elege a inclusão dessas crianças como o grande desafio do professor.

Desta maneira, as estratégias coletivas têm sido defendidas como indispensáveis à superação da exclusão e estabelecimento de ações de fato inclusivas, nos sistemas de ensino (MACEDO; AIMI; TADA; SOUZA, 2014).

Acerca dos fatores conceituais, mencionou-se que muitos dos termos e/ou preceitos empregados em documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca e suas alterações, desencadearam interpretações equivocadas sobre a definição de Educação Inclusiva, Educação Especial e do seu público alvo, influenciando, muitas vezes de maneira improdutivo, na política de inclusão (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016). Cabe aqui as discrepâncias do uso político do termo “sistema educacional inclusivo” na logística privatista da educação, uma vez que a implantação de um sistema educacional nacional inclusivo ainda não é palpável (MICHELS; GARCIA, 2014).

No tocante a barreiras de acessibilidade, os dados apontam que a realidade escolar ainda se apresenta desigual e excludente, onde coexistem práticas discriminatórias, ausência de adaptações, de apoio especializado e de auxiliares, além de isolamento de estudantes dentro da classe regular. Não há uma harmonia entre necessidade dos estudantes, professores e atuação política governamental (MATOS; MENDES, 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise aqui desenvolvida aponta que a temática é complexa e abrangente, tendo numerosos desdobramentos desde o início do movimento de inclusão até a atual política de Educação Inclusiva.

Embora muito já tenha sido pesquisado dentro do contexto, temos aspectos que podem orientar estudos futuros. Há por exemplo, escassez de investigações que

retratam o universo entre diretrizes legais existente e efetivação da inclusão. É imprescindível um foco de estudos nos diversos sujeitos público alvo da Educação Inclusiva, pois notou-se a prioridade a pessoas deficientes que necessitam do atendimento educacional especializado e professores, apesar de que o professor é fonte de muitas das respostas aqui levantadas. Vale ressaltar que algumas publicações revelaram o engano ainda existente de que educação especial é sinônimo de Educação Inclusiva, quando na verdade faz parte dessa.

No âmbito dos estudos, pouco se investiga a conjuntura da inclusão no ensino médio, profissionalizante, superior e educação infantil, sendo a rede pública o alvo dos pesquisadores, o que talvez seja resultado da prontidão e acesso que ela apresenta.

As publicações revelam que a implantação de uma Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios consideráveis, os quais recorrem especialmente sobre a formação inicial e continuada do professor, o que resulta em despreparo, e conseqüentemente numa prática educativa inoperante diante da diversidade. Dentro dessa diversidade, a inclusão de crianças deficientes é tida como o fator sobremodo desafiador, o que possivelmente justifique a reincidência de pesquisas com esse grupo.

Numa análise mais específica, há barreiras na efetivação da inclusão, onde é longo o caminho entre o discurso legal, seu significado e a eliminação da exclusão e da desigualdade no sistema educacional.

Finalizando, a discussão no horizonte das publicações científicas apontam a carência de políticas públicas de inclusão mais eficazes, que possibilitem a disseminação de conceitos e práticas que transportem a educação comum para uma Educação Inclusiva, capaz de atender a diversidade. Certamente, a questão não se limita a esse estudo. Há espaço para pesquisas em outras bases de dados, no sentido de discutir a temática sobre outro viés, que nesta ocasião não foi possível ser contemplado.

Considerando o teor da discussão, o estudo evidencia-se como incisivo enquanto relevância social, pois trouxe a luz demandas que ainda podem/precisam ser pesquisadas, trabalhadas e ressignificadas dentro da Educação Inclusiva, tanto no campo das pesquisas acadêmicas, como na disseminação prática escolar e social. Na dimensão pessoal e acadêmica, resultou em atualização e melhor qualificação profissional, possibilitou refletir e conhecer de maneira significativa e efetiva, o que representa a implantação da Educação Inclusiva no contexto da educação atual, auxiliando minha atuação docente na educação pública e oferecendo ainda subsídios/aportes teóricos e metodológicos para outras abordagens dentro dessa esfera do conhecimento, de maneira que provocou o interesse para a continuação de estudos em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Assim, ratificamos que não podemos simplesmente ver a inclusão como um acontecimento, mas sim como um processo, que necessita ser constantemente analisado e avaliado durante o seu desenvolvimento, isso tudo com bastante responsabilidade e compromisso por parte de todas as esferas da sociedade.

Finalmente, percebemos que ainda estamos no caminho para obter escolas inclusivas ideais, mas sabemos que para remover as barreiras da aprendizagem, é preciso sacudir as estruturas sobre as quais as escolas tradicionais estão assentadas. Essa tarefa exige tempo e muita dedicação por parte dos governantes, da escola, e também da comunidade onde a instituição está inserida.

A escola inclusiva, aberta à riqueza da diversidade e consciente de suas funções sociais e políticas, se torna o espaço capaz de promover profundas e intensas mudanças sociais, desde que alicerçada em princípios que visem uma educação digna, igualitária e de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Raquel Martins; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Inclusão escolar: uma proposta de intervenção.** R. Educ. Públ, Cuiabá, v.25, n.58, p.57-74, jan/abr, 2016.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. **O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras.** Revista eletrônica de educação, v.10, n.1, p.88-99, 2016.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. Ed, Brasília, DF: Corde, 1997.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Educação Inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.359-379, , abr/jun, 2016.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. **Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação.** Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, V.26, n.3, p.453-463, 2015.

FELÍCIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. **Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Públicas.** Revista Eletrônica de Educação, v.10, n.3, p.139-154, 2016. INSS 1982-7199| DOI:<http://dx.doi.org/10.14244/198271991508>.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira; MARTINS, Tânia Gonçalves; LUNA, Sérgio Vasconcellos de. **Inclusão escolar como prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência.** Psic. da Ed., São Paulo, 32, 1º sem., p. 69-87, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n.41, p.61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para educação inclusiva e os possíveis impactos da escolarização de alunos com deficiências.** Cad.Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai-ago, 2014.

MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues; AIMI, Deusodete Rita Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio; SOUZA, Ana Maria de Lima. **Histórico da Inclusão escolar:** uma discussão entre texto e contexto. Psicologia em Estudo, Maringá, V. 19, n.2, p.179-189, abr/jun, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2005.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Goonçalves,. **A proposta de Inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, V.10, n.16, p. 35-59, Jan/jun, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Demandas decorrentes da inclusão escolar.** Revista Educação Especial, Santa Maria. V. 27, N. 48, P. 27-40 Jan/abr, 2014.

MICHELS, Maria Helen; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Sistema Educacional inclusivo:** conceito e implicações na política educacional brasileira. Cad.Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, mai-ago, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0157.pdf>. Acessado em: 08 dez. 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **Inclusão Escolar e formação inicial de professores:** a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia. Revista Eletrônica de Educação, v.11, n.3, p. 876-889, set./dez., 2017.

SANCHES, Isabel Rodrigues; FALCÃO, Ruthe Bezerra. **A ciranda da inclusão:** promovendo o desenvolvimento e a interação de um grupo de jardim de infância de que faz parte uma **criança com autismo.** Espaço pedagógico, Passo Fundo, v. 23, n.1, p.43-64, jan./jun.2016.

SILVA, Aline Maria da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores.** Interfaces da Educ, Paranaíba, v.7, n.19, p.191-205, 2016.

TURSKI, Daiane R; TREVISOL, Maria Teresa Ceron, **Escola Inclusiva: lugar para todos.** REP- Revista Espaço pedagógico, Passo Fundo, v.17, n.1, p.40-53, jan/jun, 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores.** Rev, bras. Estud. Pedagog. (on line), Brasília, V. 95, n.239, p.139-151, jan/abr, 2014.

**Recebido:** 03-06-2019

**1ª Revisão:** 31-08-2019

**2ª Revisão:** 02-09-2019

**Aceite final:** 13-12-2019



e-ISSN: 2177-8183

**ANTROPOLOGIA NA EDUCAÇÃO MÉDICA:  
CAMINHOS POSSÍVEIS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO MÉDICA**

**ANTHROPOLOGY IN MEDICAL EDUCATION:  
POSSIBLE WAYS TO THINK AND RETHINK MEDICAL TRAINING**

**ANTHROPOLOGIE DANS L'ÉDUCATION MÉDICALE:  
VOIES POSSIBLES POUR (RÉ)PENSER LA FORMATION MÉDICALE**

*Hebert Luan Pereira Campos do Santos  
ohebertluan@gmail.com  
Graduando em Medicina  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Universidade Federal da Bahia*

*Fernanda Beatriz Melo Maciel  
fernandamaciel.ufba@gmail.com  
Graduanda em Medicina  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Universidade Federal da Bahia*

*Ruth Ellery Lima Flores  
ruth.ellery.re@gmail.com  
Graduanda em Medicina  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Universidade Federal da Bahia*

*Paulo Rogers da Silva Ferreira  
paulo.rogers@ufba.br  
Doutor em Antropologia  
Professor Adjunto  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Universidade Federal da Bahia*

## RESUMO

A formação médica constitui um tema importante e sempre atual sendo alvo constante de preocupação entre educadores, pesquisadores e de políticas públicas. A inserção obrigatória das ciências sociais nos currículos médicos foi uma das últimas atualizações realizadas pela Diretriz Nacional Curricular visando dar conta das necessidades do cuidado em saúde. Neste artigo, objetivou-se refletir acerca da inserção do ensino da antropologia no curso de medicina e as possibilidades suscitadas por este, principalmente, para contextualizar culturalmente as concepções, os cuidados e as técnicas dentro da profissão de médico. Buscando trazer o que a medicina tem a aprender com a antropologia, utilizou-se de dois conceitos estruturantes da antropologia, a saber: a interculturalidade e o relativismo cultural. Foi constatado que a antropologia tem se consolidado como uma das disciplinas fundamentais à formação médica.

**Palavras-chave:** formação médica. medicina. antropologia.

## ABSTRACT

Medical education is an important and current theme, so it often becomes thematic of reflection among educators, researchers and public policies. The mandatory inclusion of the social sciences in medical curricula was one of the latest updates made by the National Curriculum Directive to cover necessary changes in health care. This article aims to reflect on the insertion of anthropology in the medical course and to present the possibilities to culturally contextualize medical conceptions, care and techniques. In addition to presenting what medicine has to learn from anthropology, two structuring concepts of anthropology were used, among them: interculturality and cultural relativism. It has been found that anthropology has established itself as one of the fundamental disciplines for medical education.

**Key words:** medical training. medicine. anthropology.

## RÉSUMÉ

La formation médicale est un sujet important et toujours d'actualité, qui est une préoccupation constante des éducateurs, des chercheurs et des politiques publiques. L'insertion obligatoire des sciences sociales dans les programmes d'études médicales a été l'une des dernières mises à jour apportées par la directive nationale sur les programmes d'études pour répondre aux besoins des soins de santé. Dans cet article, l'objectif était de réfléchir sur l'insertion de

l'enseignement de l'anthropologie dans le cursus médical et les possibilités qui en découlent, principalement, de contextualiser culturellement les conceptions, soins et techniques au sein de la profession médicale. Cherchant à apporter ce que la médecine doit apprendre de l'anthropologie, deux concepts structurels de l'anthropologie ont été utilisés, à savoir: l'interculturalité et le relativisme culturel. Il a été constaté que l'anthropologie s'est consolidée comme l'une des disciplines fondamentales de la formation médicale.

**Mots-clés:** formation médicale; médecine; anthropologie.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de texto reflexivo produzido por alunos do curso de Graduação em Medicina do Instituto Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia (IMS/UFBA), sob supervisão de seu professor antropólogo, após o primeiro contato destes alunos com a disciplina antropologia, sendo esta parte integrante do currículo. Com a emergência do conceito ampliado de saúde, a formação médica vem revendo seus conceitos, rituais, discursos e práticas, incluindo, no bojo da sua conformação, a importância e a emergência dos contextos culturais dos pacientes (itinerários terapêuticos<sup>1</sup>) para a (re)formulação dos diagnósticos, da atenção, do cuidado e do ensino em medicina.

Esta mudança de paradigma, que inclui o contexto cultural do paciente na formação médica advém do desdobramento da chamada Reforma Sanitária Brasileira<sup>2</sup> com a criação do Sistema Único de Saúde<sup>3</sup> (SUS), este

---

<sup>1</sup> Por itinerários terapêuticos, Ana Lúcia Cabral *et al.* entendem: "Itinerários terapêuticos são constituídos por todos os movimentos desencadeados por indivíduos ou grupos na preservação ou recuperação da saúde, que podem mobilizar diferentes recursos que incluem desde os cuidados caseiros e práticas religiosas até os dispositivos biomédicos predominantes (atenção primária, urgência, etc.)" (CABRAL *et al.* 2011, p. 4434).

<sup>2</sup> No que diz respeito à Reforma Sanitária Brasileira, Carlos Henrique Assunção Paiva e Luís Antônio Teixeira acrescentam: "Constituir-se-ia o movimento pela saúde, no período da

compreendido como uma política de saúde de natureza macrossocial (BRASIL, 1990; PAIM, 2009; BATISTA; GONÇALVES, 2011; SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013; BOING; CREPALDI, 2014).

Podemos dizer que a formação médica na atualidade está sendo reformulada com base em debates levantados ao longo da construção do SUS por intermédio de um novo paradigma sanitário, fundamentado na teoria da produção social da saúde, esta que busca uma “[...] compreensão contextualizada[...] e que quer, portanto, conhecimento e prática interdisciplinar e intersetorial” (BOING; CREPALDI, 2014, p. 753).

Sendo assim, em consonância com as premissas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no artigo 3º, o perfil do futuro profissional médico terá que apresentar formação generalista, humanística, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção, pautado em princípios éticos, no contexto biossociocultural do processo de saúde-doença, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde e na perspectiva da integralidade da assistência (BRASIL, 2014).

As novas DCN propõem, em síntese, que a formação do médico seja orientada pelas necessidades de saúde da população, calcadas na integração e interdisciplinaridade, o que torna as ciências sociais imprescindíveis, em especial a antropologia, na formulação deste processo (BRASIL, 2014). Apesar dos avanços na área da formação médica, há muitos desafios a serem superados e propostas a serem readequadas.

Este artigo busca, portanto, aprofundar a formação médica, superando o tecnicismo a ela atrelada e levando em consideração à contribuição da

---

redemocratização (1986-1988), na busca de reforma que lançasse novas bases para a saúde no país e marcasse o surgimento de um novo projeto que, em perspectiva de mais longo alcance, reformaria o estado de proteção social, em um contexto de transformações democráticas” (PAIVA; TEIXEIRA, 2014, p. 27)

<sup>3</sup> Quanto ao Sistema Único de Saúde (SUS), Jairnilson Paim define: “Inspirado em valores como igualdade, democracia e emancipação, o SUS está inserido na Constituição, na legislação ordinária e em normas técnicas e administrativas” (PAIM, 2018, p. 1724).

antropologia, isto é, da entrada de novos saberes e técnicas plurais à reelaboração desta formação.

## **EM CONTATO COM A ANTROPOLOGIA**

Os conceitos de doença e de saúde são decorrentes de contextos biológicos, culturais, sociais, políticos, econômicos, etc. Eles dependem ainda de concepções filosóficas, religiosas, individuais, afetivas, etc. (UCHOA; VIDAL, 1994; SCLIAR, 2007; AYRES, 2007; SARTI, 2010). E esta característica multifocal acarretará, inevitavelmente, no problema de como se relacionam estes distintos contextos no campo da formação médica.

A antropologia, como disciplina integrante da formação médica, tem nos conceitos de saúde e de doença, sendo estes delimitados epistemologicamente pelo jargão médico, o próprio campo científico que produz “verdade” e “racionalidade” biomédica sobre tais concepções (GOOD, 1994; KLEINMAN, 1980).

Na formação médica, a antropologia se divide em duas vertentes: a antropologia médica (ou etnomedicina) e a antropologia da saúde. No caso da primeira vertente, um diálogo restrito com a lógica do saber biomédico, seja delimitando culturalmente este saber, seja criticando-o<sup>4</sup>. No caso da segunda vertente, uma antropologia da saúde (ou da doença), em que o entendimento da pluralidade de culturas ocidentais e não ocidentais sobre o processo saúde-doença-cuidado não se restringe a cultura biomédica.

Ambas as abordagens são integradas no currículo proposto pelo IMS/UFBA tendo em conta uma formação que perceba o papel cultural do médico em contato com a pluralidade de saberes dos contextos culturais dos

---

<sup>4</sup> A antropologia médica crítica é uma vertente da antropologia médica que nasce na América do Norte, enquanto a Antropologia da Saúde se desenvolve na América Latina, em um período de crítica a antropologia culturalista que desprezava as questões sociais, políticas, econômicas nas concepções do processo saúde-doença-cuidado (NUNES, 2014).

pacientes.

*A priori*, a relação entre as duas subáreas da antropologia (médica e da saúde) pode gerar certo estranhamento para os estudantes de medicina, porém, ao observar o exercício da formação médica enquanto uma aplicação do saber científico, direcionado ao indivíduo e à coletividade, é possível perceber um impacto capaz de interferir na dinâmica cultural, seja da cultura biomédica (etnomedicina), seja na necessidade de compreender as dimensões coletivas do processo doença-saúde-cuidado de pacientes.

Uma vez revisto o etnocentrismo da cultura biomédica por parte dos alunos de medicina, o que conduz ao estranhamento do familiar que é o estranhamento da prática médica para o médico, o entendimento antropológico dos contextos culturais (dos médicos e dos pacientes) exigirá, finalmente, do profissional em medicina, abordagens igualmente diferentes, para que o respeito pela diferença cultural sobre o processo saúde-doença-cuidado seja considerado.

Ademais, Porto (2013) enfatiza a relação médico-paciente como parte fundamental da formação médica e ressalta a importante contribuição das ciências sociais para construí-la de forma eficiente:

É indispensável à aquisição de conhecimentos básicos das Humanidades (filosofia, antropologia, psicologia, sociologia e outras), pois a relação médico-paciente ultrapassa o âmbito dos fenômenos biológicos, dentro do qual se costuma aprisionar a profissão médica. (PORTO, 2013, p. 21)

E é assim que o ensino de antropologia médica e da saúde na formação médica busca sanar o duplo objetivo proposto por Clarice Cohn para o ensino da antropologia na área da saúde, isto é, “demonstrar como o debate da antropologia (e um olhar antropológico) pode auxiliar na prática e na produção de conhecimentos na área da saúde e demonstrar como o

debate sobre fenômenos da saúde se desenvolve na antropologia” (COHN, 2011, p. 43).

Eis, portanto, a alteridade necessária a uma relação dialógica entre médico e paciente, pluralizando o olhar da formação médico pela diversidade cultural do que é acometimento.

### **INTERCULTURALIDADE: A INTERSEÇÃO DIALÓGICA ENTRE DUAS CIÊNCIAS**

A interculturalidade em educação, como também em saúde, é um conceito recente advindo do ensinamento antropológico. Ele tem sido fundamental na formação médica. Para Reinaldo Matias Fleuri (2003):

[...] um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social. (FLEURI, 2003, p.17)

Cabe ressaltar que ainda que, segundo Albó (2003), a interculturalidade, pode se materializar, trazendo aspectos qualitativamente positivos e negativos às relações entre ela estabelecidas, sobretudo nas dimensões educacionais. Considera-se que quando a relação intercultural acaba destruindo ou reduzindo o que é culturalmente distinto (etnocídio) ou até mesmo quando há simplesmente a assimilação de uma cultura por outra, este dado é negativo.

Ora, o que se faz positivo é o resultado da aceitação do que é culturalmente distinto na troca de conhecimentos, com enriquecimento mútuo. Dessa forma, a ascensão e manutenção de uma provável medicina intercultural vêm sendo fundamentadas em diversos institutos educacionais, com foco na pedagogia de ensino requer maiores compreensões e aprimoramentos.

Frente a isso, Roberto Campos Navarro (1999) propõe conceitualmente a medicina intercultural como a prática e o processo relacional que se estabelece entre os profissionais de saúde e pacientes de culturas distintas, a qual requer um entendimento recíproco para que os resultados do contato - consulta, intervenção ou aconselhamento, entre outros - sejam satisfatórios para as partes envolvidas.

A Medicina intercultural se constitui em um processo permanente de transações que envolve uma enorme quantidade de adaptações, adequações e intercâmbios em nível técnico, teórico e ideológico e emerge como uma proposta pedagógica que busca desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar as identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de experiências, e o enriquecimento mútuo (OYARCE, 2008).

Noronha (2010) enaltece que a interculturalidade em saúde é a "[...] capacidade de mover-se equilibradamente entre conhecimentos, crenças e práticas culturais que dizem respeito à saúde e à doença, à vida e à morte, ao corpo biológico, social e relacional" (NORONHA, 2010 apud OYARCE, 2008). A concretização desta interculturalidade se faz à medida que as experiências em saúde passam a ser relatadas sobre a ênfase dos aspectos práticos das ações, na identificação de um conjunto de problemas voltados para situações socioeconômicas que limitam o desenvolvimento das formulações e gestão de sistemas plurais de cuidados à saúde.

É sugerido que seja incorporado aos currículos uma análise de conceitos básicos vigentes na esfera da saúde a partir dos contextos culturais com as quais o futuro profissional vai trabalhar. Desse modo, para além da formação cognitiva, deve-se assegurar, no campo da formação intercultural aos profissionais de saúde, aqui em destaque os futuros médicos, uma atitude de abertura, aceitação e sintonia com os pacientes culturalmente distintos.

### **O QUE SERIA O “MELHOR CUIDADO” EM SAÚDE?**

Como delimitar, portanto, o “melhor cuidado” em saúde? É José Ricardo Ayres (2007) que nos dá uma pista:

Valorizar [...] o cuidado implica assumir que a objetualidade, inerente a qualquer ação de saúde, não deve ser o produto de um saber exclusivamente instrumental, provido pelo arsenal científico-tecnológico de um profissional ou serviço que se aplica sobre um substrato passivo, o usuário ou a população. A objetualidade deve se produzir no encontro entre os sujeitos autênticos que buscam soluções convenientes, sob o ponto de vista de ambos, para a prevenção, superação e/ou recuperação de processos de adoecimento. (AYRES, 2007, p.52-53)

Dito de outra maneira, um cuidar em saúde que não seja etnocêntrico, isto é, que não se centre apenas no modelo biomédico de cuidado centrado em um saber biomédico. O cuidado em saúde se configura, portanto, como uma experiência de encontro, de trocas dialógicas, de crenças, de ritos, de diversidade cultural de saberes entre médicos e pacientes, revelando, assim, que o modelo biomédico sobre o processo saúde-doença-cuidado é apenas uma das lógicas possíveis.

Corroborando com esta questão, Oliveira (2002) assinala sobre etnocentrismo no atendimento em saúde:

Em geral, tem-se a visão de que o atendimento à saúde é organizado pelos técnicos para ser simplesmente “usufruído” pelos pacientes, que assumiram uma posição um tanto quanto passiva diante do que lhes é ofertado – talvez devêssemos dizer que os serviços de saúde são “equipecêtricos”, um tipo particular de etnocentrismo, em que a equipe de saúde passa a julgar seus usuários a partir da visão de seus membros, estabelecendo unilateralmente o que é certo ou errado, adequado ou inadequado em relação ao cuidado à saúde. Convém lembrar, porém, que é esse “leigo” quem faz a escolha final se realiza ou não a consulta, quando vai fazê-lo e onde. Mesmo depois da consulta ter-se consumado, é ainda ele quem detém o poder de cumprir ou não as determinações médicas ou mesmo procurar outras alternativas. (OLIVEIRA, 2002, p. 70)

Observa-se que a construção deste cuidado em saúde e desta relação médico-paciente a qual tanto se refere estes profissionais recai sobre a construção de um único tipo de cultura, a cultura biomédica (etnocentrismo em saúde). Para Carvalho (1997), o etnocentrismo consiste, de modo mais objetivo “[...]em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’”(CARVALHO, 1997).

A compreensão deste conceito por parte dos graduandos em medicina traz para a prática profissional futura a capacidade de repensar que cultura biomédica é esta a qual o médico sobrepõe todas as demais culturas e que cuidado é este que ele considera o “melhor” para o paciente. O êxito terapêutico, tão almejado pelos profissionais da saúde e pelo sistema formativo desses estudantes, só se concretizará se houver a compreensão de que um sistema de saúde é, sobretudo, um sistema intercultural de saúde de médicos e de pacientes.

O que se percebe durante a formação médica em contato com a antropologia no curso de graduação em medicina supracitado é que, mesmo deparando-se com sistemas culturais diversos ao do médico (no caso os dos

pacientes), há uma tendência formativa nos cursos de medicina em geral a não relativizar o próprio saber médico como cultura. Nesta mesma direção, o que se percebe é um etnocentrismo pedagógico que busca nivelar as diferenças culturais e que, em certa medida, não favorece a compreensão de que cada cultura é única dentro do seu contexto e da sua realidade, segundo os seus padrões, os seus moldes e processos, em sua delimitação do processo saúde-doença-cuidado (MARCONI; PRESOTTO, 2006).

Superar a concepção do que venha a integrar o “melhor cuidado” requer a introdução do ensinamento antropológico na formação médica, pois ele contribui, sobremaneira, para alargar visões e romper esquemas etnocêntricos da cultura biomédica (SOUZA, 2007; SARTI, 2010). Dito de outra maneira, trata-se de valorizar as desigualdades culturais diversificando, assim, o entendimento da formação médica. Para Sarti (2010):

No enfrentamento do caráter fundante e inelutável dessa tensão – um movimento permanente entre o dentro e o fora -, está a possibilidade de a antropologia dar sua contribuição efetiva aos estudos do corpo e da doença, constituindo-se em referência alternativa à racionalidade biomédica. (SARTI, 2010, p. 77)

Trata-se, portanto, de alternativas que não excluem o saber biomédico. Pelo contrário, o faz rever que o centro dos saberes se localiza em muitos lugares de fala, de crenças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou situar o resultado do primeiro contato de acadêmicos de medicina do IMS/UFBA com a disciplina antropologia, vislumbrando contribuir para que a formação médica diversifique o seu olhar sobre o

processo doença-saúde-cuidado. Salienta-se aqui o reconhecimento do Ministério da Educação na implementação do ensino de antropologia nas escolas médicas.

O recurso à contribuição da antropologia médica (etnomedicina), delineando ou criticando a racionalidade médica, assim como da antropologia da saúde (ou da doença), operando a partir de uma pluralidade de culturas ocidentais e não ocidentais sobre o processo saúde-doença-cuidado, isto é, não restrita a cultura biomédica, foi fundamental como base teórica e prática para o entendimento do conceito ampliado de saúde em medicina. Ambas as subáreas da antropologia têm servido, não para refutar o saber biomédico, mas para acrescentar outras perspectivas, descentralizando este primeiro. Pois é preciso, como reforça Maria Cecília de Souza Minayo (1988):

Não [...] fazer uma crítica leviana nem ao sistema 'oficial' de saúde, nem aos grandes esforços socialmente reconhecidos da medicina moderna para vencer as doenças. É preciso, no entanto, nos lembrarmos de que o conhecimento humano é finito, historicamente limitado e contextualizado. Da mesma forma que a visão de saúde-doença da população se apoia nas suas condições reais de existência, também a ideologia que embasa a prática médica se produz dentro dos limites do processo social. (MINAYO, 1988, p. 379)

Sendo assim, as considerações trazidas neste texto reflexivo não pretendem encerrar as discussões em torno deste tema, mas abrir caminhos para novas reflexões e possibilidades de desenvolver trabalhos nesta perspectiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBÓ, Xavier. **Cultura Interculturalidad Inculturacion**. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003.

AYRES, José Ricardo. Uma concepção hermenêutica da saúde. **Physis**, v.17, n. 1, p. 43-62, 2007.

BATISTA, Karina Barros Calife; GONCALVES, Otilia Simões Janeiro. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e sociedade**, v. 20, n. 4, p.884-899, 2011.

BOING, Elisangela; CREPALDI, Maria Aparecida. Reflexões epistemológicas sobre o SUS e atuação do psicólogo. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 34, n.3, p.745-760, 2014.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina. Programa Mais médicos. Governo Federal. **Ministério da Educação**, 2014.  
BRASIL. Lei nº 8.080 de 19 de Setembro de 1990. Brasília, 1990.

CABRAL, Ana Lúcia Lobo Vianna; MARTINEZ-HEMAEZ, Angel; ANDRADE, Eli Loga Gurgel; CHERCHIGLIA, Mariangela Leal. Itinerários terapêuticos: o estado da arte da produção científica no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n.11, p.4433-4442, 2011.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface (Botucatu)**, v. 1, n.1, p.181-186, 1997.

COHN, Clarice. O Ensino de Antropologia da Saúde na Graduação: uma experiência. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n.1, p.41-49, 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.16-35, 2003.

GOOD, Byron. **Medicine, rationality, and experience**. Melbourne, Cambridge University Press, 1994.

KLEINMAIN, Arthur. **Patients and healers in the context of culture: an exploration of the borderland between anthropology, medicine and psychiatry**. Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1980.

\_\_\_\_\_. **Writing at the margin: discourse between anthropology and medicine**.

Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia. Uma introdução**. São Paulo, Atlas. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Saúde-doença: uma concepção popular da etiologia. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 4, n.4, p. 363-381, 1988.

NAVARRO, Roberto Campos. La medicina intercultural en hospitales rurales de América Latina. **Salud-problema**, v. 4, n.7, p. 75-81, 1999.

NORONHA, Ana Beatriz de. Interculturalidade em saúde: formando para o diálogo. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/interculturalidade-em-saude-formando-para-o-dialogo> (Acesso em 25 dez. 2019).

NUNES, Mônica de Oliveira. Da aplicação à implicação na antropologia médica: leituras políticas, históricas e narrativas do mundo do adoecimento e da saúde. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 21, n.2, p.403-420, 2014.

OLIVEIRA, Francisco Arsego de. Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação. **Interface (Botucatu)**, v. 6, n.10, p.63-74, 2002.

OYARCE, Ana Maria. La identificación étnica en los registros de salud: experiencias y percepciones en el pueblo mapuche de Chile y Argentina. **Documento de Proyectos 198, Nações Unidas**, 2008.

PAIM, Jairnilson Silva. Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1723-1728, 2018.

\_\_\_\_\_. Uma análise sobre o processo da Reforma Sanitária brasileira. **Revista Saúde em Debate**, v.33, n. 81, p.27-37, 2009.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção; TEIXEIRA, Luiz Antônio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v.21, n.1, p. 15-35. 2014.

PORTO, Celmo Celeno. **Semiologia Médica**. Rio de Janeiro, Guanabara

Koogan, 2013.

SARTI, Cynthia. Corpo e doença no trânsito de saberes. **RBCS**, v.24, n.74, p. 77-88, 2010.

SCIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **Physis**, v. 17, n.1, p.29-41, 2007.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo *et al.* Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica(s) do capitalismo tardio? **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n.1, p.159-170, 2013.

SOUZA, Iara Maria de Almeida. Produzindo corpo, doença e tratamento no ambulatório: apresentação de casos e registro em prontuário. **Mana**, v. 13, n. 2, p.471-498, 2007.

UCHOA, Elizabeth; VIDAL, Jean Michel. Antropologia médica: elementos conceituais e metodológicos para uma abordagem da saúde e da doença. **Cadernos de Saúde Pública**, v.10, n. 4, p.497-504, 1994.

**Recebido:** 20-08-2019

**1ª Revisão:** 15-11-2019

**Aceite final:** 26-12-2019

**RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: VIVÊNCIAS DE JOVENS  
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO EM BELO CAMPO**

***RACISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: LIVING OF YOUNG STUDENTS  
OF MIDDLE SCHOOL IN THE FIELD IN BELO CAMPO***

***RACISMO EN EL ENTORNO ESCOLAR: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES  
JOVENES EN BELO CAMPO***

*Luana Lima Bittencourt Silva  
luanna.llb@gmail.com  
Mestre em Ensino  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*

**RESUMO**

A educação pode ser vista como uma das bases para a construção da cidadania que desempenha relevante papel na formação do caráter e reflexão social. Deste modo, percebe-se que a escola é um espaço propício para que sejam realizados debates sobre a realidade étnico-racial no país, tratando das diversas vertentes que o tema engloba, como estigmatização, desigualdade e práticas racistas, a fim de combater o racismo e gerar equidade racial. Este estudo de caso foi realizado numa escola no campo, no município de Belo Campo no estado da Bahia com setenta e seis alunos do Ensino Médio, no intuito de compreender quais as vivências e concepções destes sobre o racismo no ambiente escolar. Foram aplicados 76 questionários e realizadas 18 entrevistas com os discentes. Através dos resultados afirma-se a existência do racismo explícito e velado nas relações interpessoais, praticado por atores que compõem tanto o grupo de discentes, quanto de docentes da instituição. Observou-se, ainda, que os alunos possuem consciência dos problemas raciais, mas a educação formal pouco tem contribuído para a transformação de ações e pensamentos discriminatórios que acometem os negros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. Educação. Ensino Médio. Estigmatização.

**ABSTRACT**

Education can be seen as one of the bases for the construction of citizenship that plays a relevant role in character formation and social reflection. Thus, it is clear that the school is a conducive space for debates on the ethnic-racial reality in the country, addressing the various aspects that the theme encompasses, such as stigmatization,

inequality and racist practices, in order to combat racism. and generate racial equity. This case study was carried out at a rural school in the city of Belo Campo in the state of Bahia with seventy-six high school students, in order to understand their experiences and conceptions about racism in the school environment. 76 questionnaires were applied and 18 interviews were conducted with the students. The results affirm the existence of explicit and veiled racism in interpersonal relations, practiced by actors that make up both the group of students and teachers of the institution. It was also observed that students are aware of racial problems, but formal education has contributed little to the transformation of discriminatory actions and thoughts that affect blacks.

**KEYWORDS:** Racism. Education; High School; Stigmatization.

## RESUMEN

La educación puede verse como una de las bases para la construcción de la ciudadanía que juega un papel relevante en la formación del carácter y la reflexión social. Por lo tanto, está claro que la escuela es un espacio propicio para debates sobre la realidad étnico-racial en el país, abordando los diversos aspectos que abarca el tema, como la estigmatización, la desigualdad y las prácticas racistas, para combatir el racismo. y generar equidad racial. Este estudio de caso se llevó a cabo en una escuela rural en la ciudad de Belo Campo, estado de Bahía, con setenta y seis estudiantes de secundaria, con el fin de comprender sus experiencias y concepciones sobre el racismo en el entorno escolar. Se aplicaron 76 cuestionarios y se realizaron 18 entrevistas con los estudiantes. Los resultados afirman la existencia de racismo explícito y velado en las relaciones interpersonales, practicado por actores que conforman tanto el grupo de estudiantes como los docentes de la institución. También se observó que los estudiantes son conscientes de los problemas raciales, pero la educación formal ha contribuido poco a la transformación de las acciones y pensamientos discriminatorios que afectan a los negros.

**PALABRAS CLAVE:** Racismo, Educación; Escuela secundaria; Estigmatización

## INTRODUÇÃO

A educação é uma das bases para a construção da cidadania do indivíduo. É relevante na formação do caráter e da identidade de estudantes. Assim, ela torna-se essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes no meio em que vivem, sobretudo, conscientes de seus direitos e deveres (OLIVEIRA; SANTOS, 2015).

O ambiente escolar é percebido como uma das primeiras portas de entrada para o convívio social que não se dá apenas junto a familiares e amigos. Sendo assim, vislumbra-se que, em todo o decorrer dos anos na educação básica, este ambiente deve ser gerador de equidade, igualdade, compreensão e tolerância às diferenças de cunho socioeconômico, racial, étnico, cultural, entre outras tantas diversidades existentes na sociedade brasileira. Porém, nem todos os ambientes escolares têm desenvolvido um trabalho pedagógico e curricular que vise a inserção e a valorização da diversidade (GOMES, 2010).

Pretende-se que a unidade escolar seja um local onde a pluralidade deve ser compreendida, respeitada e ensinada como acréscimo social e não como ruptura da normalidade. Assim, é necessário que os ambientes escolares, desde seus projetos político-pedagógicos e elaboração de currículos, trabalhem em prol da conscientização e da valorização da diversidade dentro e fora da sala de aula. Nisto, a gestão e seus colaboradores têm papel primordial na luta pela educação valorativa, pregada e praticada por todos, sabendo que servem de inspiração e incentivo para a ação dos alunos e para a comunidade.

A sociedade brasileira é formada por diversos grupos étnico-raciais. Dentre eles, pode-se citar a grande presença dos negros em diferentes partes do território nacional. Muitas vezes tais grupos étnicos são desvalorizados socialmente em função da sua etnia, ou observados com preconceito - até no ambiente escolar-, o que potencialmente pode criar barreiras para o desenvolvimento da identidade e do auto reconhecimento desses sujeitos, além de causar impacto no reconhecimento de suas raízes, histórias e culturas (CHAGAS, 2009).

Diversas vezes, os negros são observados de forma estigmatizada, devido ao racismo e ao preconceito, ainda existentes e latentes, originados com base numa aversão à descendência, história, cultura, classe econômica e cor destes indivíduos, tratando-os de forma diferenciada nos ambientes sociais (BERTOLDO, 2014). Faz-se necessária, então, uma educação voltada à valorização da história, cultura e identidade negra e quilombola no ambiente escolar. Uma educação que seja instrumento de reforço ao reconhecimento identitário do negro e/ou quilombola e incentivadora de relações interpessoais descarregadas de ideologias ultrapassadas de construção histórico-social de supostas inferioridade e superioridade de raças, fazendo com que todos os alunos tenham acesso a uma formação reflexiva e crítica quanto a esse aspecto social.

Diante desse cenário social percebeu-se a necessidade de implantar políticas públicas educacionais que visassem o reconhecimento e a valorização histórico-cultural dos negros e quilombolas no país. Mesmo com políticas públicas sendo estabelecidas em âmbito nacional, muitos municípios e escolas ainda encontram dificuldades na implantação de projetos e práticas pedagógicas, abstendo-se, assim, do desenvolvimento de ações afirmativas voltadas às práticas de respeito à diversidade e pluralidade na nossa

sociedade. Pelos reflexos da construção sócio-histórica, de forma consciente ou não, muitas instituições educacionais, contribuem para a continuidade da estigmatização, da discriminação, da desvalorização e do preconceito, além de cultivar ideologias e pensamentos retrógrados e ultrapassados na formação de seus estudantes.

Belo Campo, município situado na Bahia, está inserido no território identidade de Vitória da Conquista e encontra-se a 567 km de Salvador. A cidade é pequena, com uma estimativa populacional de 17.317 habitantes, conforme o IBGE (2018), com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,575. Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município, com base na lei 10.639/03, políticas educacionais para ensino da história e cultura negra e quilombola foram estabelecidas desde 2013, mesmo ano do reconhecimento legal da comunidade quilombola denominada como Quilombo do Bomba, que se estabeleceu na zona rural do referido município.

O povoado do Timbó, região rural do município de Belo Campo, foi escolhido como locus do estudo devido à sua particularidade em ser a única instituição da zona rural a ofertar Ensino Médio no município. Desta forma, de oitenta e nove alunos do Ensino Médio da unidade escolar, setenta e seis discentes (85,39%) das três séries desta modalidade participaram da pesquisa através de questionário e 18 alunos (24% dos participantes) através de entrevista pessoal.

O objetivo deste recorte do estudo foi compreender quais as concepções e vivências dos educandos em relação ao racismo no ambiente escolar e as ações da instituição com vistas a combater a discriminação racial e o racismo. Assim, este artigo divide-se em duas seções que buscam relatar e analisar os dados obtidos dos alunos. Na primeira seção traz-se o aporte teórico para análise dos dados, discutindo conceitos e pensamentos sobre racismo,

preconceito e discriminação racial e a segunda busca trazer à luz do referencial teórico a análise dos dados coletados.

### **RACISMO: ORIGENS E CONCEITOS**

A diversidade entre os seres humanos, principalmente, no que diz respeito às questões físicas e estéticas deu margens para especulações e mesmo rotulações oriundas de diferentes áreas da sociedade, dentre elas as religiões e as ciências e, dentre estas ciências, as sociais, as biológicas, as antropológicas e as filosóficas. Alguns agentes dessas áreas, a seu modo, buscando justificar-se dos atos, outros defendendo suas classes ou ainda o sistema de economia que se sustentava na época (BERTULIO, 2001).

Os negros foram representados como massa de servidão para todas as populações do mundo. No imaginário de muitas nações, os povos de raça negra desempenharam um papel insignificante na história da humanidade, sendo coadjuvantes. Além da Bíblia, de origem judaica, textos védicos (livros sagrados indianos), escritos do zoroastrismo, e também o Alcorão foram norteadores de mitos contra a população negra. Na Bíblia, a maldição de Canaã legitimou religiosamente a escravidão. Também, nos textos védicos os negros são vistos em situações maléficas e de conflito, onde brancos são retratados como “gente de pele nobre” e negros como “gente de nariz chato”, os quais deveriam ser eliminados da face da Terra, na briga entre a luz e as trevas (WEDDERBURN, 2007).Vê-se, assim, como muitos livros religiosos puderam servir por muito tempo como verdadeiros instrumentos de opressão e dominação.

Os povos encontrados nas expedições ocidentais à África foram, então, classificados antropologicamente e através das ideologias dominantes da época observados como sociedades primitivas, desprovidos de coragem e

inferiores aos demais povos. A Igreja considerava o negro como despojado de alma (BERTÚLIO, 2001). A ciência, estudando os negros, os rotulava com inferioridade, dando material, poder e justificativa para a exploração econômica e o domínio dos brancos sobre eles. Estabeleceu-se, assim, uma relação intrínseca que não se dava apenas no âmbito ideológico científico, mas que tomou força pelo campo econômico, transformando o homem, seu semelhante, em “objeto” de exploração apoiado na idealização de que tal raça deveria ser dominada por sua diferença e suposta inferioridade. Na trilha seguida pelo sistema econômico até chegar ao capitalismo que se verifica nos tempos atuais, percebem-se as marcas da idealização de superioridade de determinadas raças como contribuintes para estabelecimento das desigualdades socioeconômicas observadas ainda hoje.

Segundo Guimarães (1999), o racismo não existiria se não se tivesse sido adotada a ideia de que havia espécies e subespécies humanas com qualidades sobrepostas umas às outras. Tais conceitos respaldados em estudos científicos das diferentes épocas causaram as diversas consequências percebidas na atualidade. As perspectivas raciais disseminadas por estudiosos racistas foram grandes auxiliadoras da permanência do racismo na sociedade.

É inegável a forte ligação entre as distinções sociais criadas a partir do conceito/ideologia de hierarquização de raças e os rumos econômicos vividos pela população mundial ao longo dos séculos. Na pretensão de dominar mais territórios ao redor do globo e obter símbolos de poder, a crença de superioridade dos brancos deu a estes a oportunidade de se sentirem e se fazerem donos não apenas de terras e outros meios de produção, mas também de outros povos considerados por eles como inferiores. Sabe-se que a questão racial não surgiu com a escravidão, mas esta foi uma propulsora da hierarquização de raças e do sentido de exploração econômica relacionado à

firmação de um modelo de produção capitalista. A escravidão, portanto, foi um marco social que aumentou a legitimação do negro como desigual, sem dignidade humana e merecedor do sofrimento ao qual estava sendo posto.

Segundo Nogueira (1985), citado por Guimarães (2004), o preconceito racial pode ser visto como a aversão, construída sócio e culturalmente, a determinada população por sua aparência física ou ascendência que remete a uma raça considerada inferior. Assim, depois da abolição, o preconceito encontrou novas formas de se perpetuar para com os negros, agora velado na ideia de “boa aparência” e padrões de beleza da sociedade.

A ideia de muitos indivíduos era que a integração do negro na sociedade ditada pela distinção entre classes modificaria a marca de distinção por raças, fazendo com que a questão racial perdesse a importância ao longo do tempo. De acordo com o pensamento economicista dominante, a sociedade capitalista não mais se interessaria por critérios raciais, mas econômicos, observando as posições de classe (CALASANS et al, 2015). O racismo terminaria no momento em que houvesse a inserção da população negra no mercado de trabalho e na educação, o que até poderia ter sido verdade, se tal planejamento tivesse ocorrido em tempos propícios e não se arrastado durante séculos, tendo em vista a não intenção do governo e da sociedade em fazer a inclusão dos africanos e afro-brasileiros. Em suma, a hierarquização por classe social, realmente, tem tido maior visibilidade na sociedade. Esse pensar, porém nega a questão racial como fator de forte influência na desigualdade socioeconômica da população

Apesar de a ideia de hierarquia de raças ser combatida, veementemente, a discriminação pela cor de pele ainda é percebida nos contextos sociais mais diversos. Os negros ainda sofrem exímio preconceito racial, mesmo aqueles de classe econômica mais abastada, apesar das

demonstrações se tornarem mais sutis nessas condições. (COELHO; MORAES; COSTA, 2009). Neste contexto, o racismo se faz presente na sociedade, de modo explícito e, também, velado.

De acordo com Bertulio (2001, p. 7) o racismo pode ser percebido como um “comportamento discriminatório, segregacionista ou não, de um indivíduo ou grupo de indivíduo contra um ou o todo de indivíduos pertencentes ao grupo racial diferenciado, ou seja, sob fundamento de diferenças raciais”. Salienta-se que, conforme Art 140 do Código Penal Brasileiro, considera-se injúria racial qualquer ação de ofensa com utilização de elementos referentes a raça, cor ou etnia dirigida a uma pessoa. Ainda sobre essa discussão, Wedderburn (2007), afirma que o racismo pode ser representado por ações egoístas, violentas e agressivas a fim de manter a dominância de uma classe sobre a outra. Muitas vezes, o racista tem a tendência de justificar seus atos ou os negá-los como se a prática não tivesse cunho racista, discursando contra qualquer atividade que tenha a motivação de lutar contra as desigualdades raciais, utilizando-se de argumentos humanitários ou igualitários que não contemplem as questões raciais. Assim, para Wedderburn (2007, p. 12), “o racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-o inevitavelmente à sua trivialização e banalização”. Tal comportamento pode gerar agressões de diferentes cunhos, indo da aversão social ao homicídio (TEIXEIRA; CAMPOS; GOELZER, 2014).

Munanga (2004) afirma que não há consenso para o conceito de racismo, o qual sofreu diferentes interpretações em diferentes épocas. Para o autor, de acordo com o ideário sobre raça e racismo, este último seria a essência ideológica da divisão de raças através das características hereditárias de padrões estéticos e intelectuais que ditam a hierarquia de uma sobre a outra. Assim, para o racista indivíduos de uma determinada raça possuem

traços de inferioridade naturais (físicos e biológicos), dos quais não pode se desfazer ou superar. Ainda, de acordo com Guimarães (1999, p.105)

Racismo pode, ademais, referir-se não apenas a doutrinas, mas a atitudes (tratar diferencialmente as pessoas de diferentes raças e culturas, ou seja, discriminar) e a preferências (hierarquizar gostos e valores estéticos de acordo com a idéia de raça ou de cultura, de modo a inferiorizar sistematicamente características fenotípicas raciais ou características culturais).

O sentimento de que a raça inferiorizada deve ser tratada como tal vem do histórico social de dominação do povo que ao longo do tempo conseguiu se sobressair e ter maiores privilégios na sociedade, levando uma gama de pessoas a acreditar que deveriam ser, realmente, subordinadas e outra a acreditar que deveria concordar com tal ideia de superioridade. De acordo com Blumer (1939 *apud* Guimarães, 2004) o preconceito racial poderia vir acompanhado de quatro sentimentos na raça dominante: 1) superioridade; 2) pensamento de que a outra raça é diferente e alienígena; 3) ideário de que há vantagens e privilégios de sua raça e; 4) medo de que a outra raça deseje fazer parte da prerrogativa dela. Assim, Blumer, na visão de Guimarães (2003) denotava que a essência do preconceito racial seria a reação emocional da classe dominadora sentindo-se “ameaçada” na competição por recursos e posições. Para Guimarães (1999, p. 104)

O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados).

Jones (1967 *apud* Bertulio, 2001) sugere que há três tipos de racismo, sendo eles o individual, o institucional e o cultural. O racismo individual se

estabelece pela crença de que uma raça é superior à outra, através da comparação de si e de seus semelhantes com os outros. Essa ideia se apoia em se achar melhor por causa dos traços físicos e acreditar que estes são fatores determinantes de comportamentos e qualidades sócio-morais. Dentro dessa tipologia de racismo, Jones insere dois tipos de racista: o dominador e o aversivo. O primeiro se caracterizaria como aquele que se utiliza de hostilidade e agressão (em diferentes formas) para fazer com que o outro se sinta inferior, enquanto o racista aversivo afirma-se através da repulsa e de explicações de ideologias culturais para justificar seu preconceito.

Sobre o racismo institucional, Jones (1967) afirma que este vem a partir de ações oficiais de instituições, seja por meio de atitudes percebidas ou por omissão à realidade racial existente. Nesse caso, o racismo individual evolui atingindo sistemas de maior escala e causando significativos prejuízos à camada inferiorizada com a segregação racial em diversos âmbitos sociais, dentre eles o educacional, o econômico e o político.

Quanto ao racismo cultural, o mesmo autor denota que tem elementos dos dois tipos citados, sendo a expressão destes sobre a superioridade cultural que têm em relação às demais raças. Nisto adentram o patrimônio artístico, literário e religioso, por exemplo. As religiões africanas ou de matriz destas são extremamente discriminadas, atribuindo-se a elas obscuridade. Discriminação da história oral em comparação com a escrita de povos civilizados, tradição africana oral vista como sinal de primitividade.

Para Araújo (2015, p. 465) “o racismo se configura como uma forma dos grupos dominantes manterem privilégios historicamente adquiridos em detrimento dos direitos dos grupos estigmatizados, oprimidos e marginalizados na sociedade brasileira desde a formação do país”. Isso

demonstra a cultura marcada pela dominância branca e pelo esforço para que essa dominância não se findasse.

Fernandes (1971), ainda, considera que o termo “racismo” é sociológico, ou seja, que o mesmo se consolida através das relações sociais e que por isso pode gerar aproximação ou repulsa em determinados grupos. Assim, o racismo parte do sentimento de repulsa pela ideologia sociológica, em outros termos, determinados valores socialmente construídos e é uma persistência do discurso passado que ainda se vê impregnado no imaginário de alguns. De maneira semelhante, para Abrahão (2006), o preconceito não é hereditário, mas construído na socialização. Passada de geração a geração, a história vivenciada pela população negra criou bases para o disseminar de uma cultura onde avalia-se o valor do outro através de sua raça, delegando a eles os piores sentidos sociais.

Segundo Santos (2014), o racismo se perdura com mais facilidade quando o racista pode disfarçar seu preconceito e sua aversão aos negros. Ainda mais, quando a tecnologia ajuda a esconder o agressor. Mesmo sabendo-se que, cientificamente, não há superioridade da raça branca, essa ideia se consolida em muitas mentes.

Reconhece-se nacionalmente a igualdade entre os povos. Constitucionalmente não pode se fazer diferenciação na legitimidade de direitos devido à cor ou raça (GUIMARÃES, 1999). Assim, o preconceito racial no Brasil é tido como incorreto, mas em tantos anos, poucas foram as ações para combater as desigualdades. Com a proibição legalizada da discriminação racial, as demonstrações públicas de racismo têm se tornado mais escassas. Tais demonstrações têm sido trocadas pelo racismo velado, sutil e de conteúdo mais oculto, de forma a não ir contra as normas estabelecidas pela regra social. Assim, entende-se e percebe-se na sociedade brasileira a existência da

segregação racial, mesmo tendo suas expressões se modificando com o passar dos anos. O racista continua acreditando na inferioridade da vítima e rejeitando-o nas relações sociais, apesar de se utilizar de novas roupagens do preconceito racial (CAMINO et al, 2000).

O tipo de racismo que se percebe no Brasil, hoje, facilita a idealização e que não há racismo real, o que facilita a estigmatização e a abordagem de discursos discriminatórios com naturalidade e, até mesmo, aceitação, por sua “inocência” (MOURA, 1996). Desta forma, ações e omissões continuam legitimando o preconceito e o racismo na sociedade ao invés de os indivíduos adotarem sistemas e instrumentos de inibição desta prática.

#### EDUCAÇÃO NACIONAL: DIRETRIZES PARA O COMBATE AO RACISMO ATRAVÉS DA FORMAÇÃO ESCOLAR

Reconhecer as desigualdades raciais no âmbito social e escolar ajuda a contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas que valorizem a diversidade no país. A educação é parte fundamental da sociedade e cabe a ela interferir no processo formativo de seus educandos como sujeitos responsáveis e conscientes de suas realidades e dos que fazem parte da sociedade em que ele vive. Promover o debate sobre as questões raciais é essencial para construir relações sociais de respeito às diferenças.

O papel da educação perpassa por transformar o indivíduo, dando a ele chance de melhor compreender o mundo para poder passar a ser agente de mudança (FARIAS, 2014). A cada nova aprendizagem o ser humano pode construir pontes para horizontes diferentes e passa a ter outras percepções daquilo que o cerca. Uma educação que faz com que o homem reflita acerca das diversas questões sociais tende a gerar atores sociais ativos.

Segundo Macedo (2015) a desvalorização da cultura africana e afrobrasileira tem sido constante nos espaços educacionais, nos quais o racismo e preconceito são tidos como situações a não se interferir. Se a escola tem o papel de formação cidadã deve preocupar-se com as relações sociais, ajudando as vítimas e os agressores a se conscientizar. Não se pode ser omissos e neutros. Quando se faz isso, legitimam-se os ideais de valorização da raça dominante como melhor em relação aos demais. É preciso promover o debate, o questionamento, a consciência. Fazendo o saber em mutualidade.

A discriminação racial no âmbito escolar pode se dar a partir de diversos contextos, dentre eles o pouco acesso dos negros à educação de qualidade; o racismo velado, aceito como atitude inocente e cômica; a estigmatização do negro na sala de aula; a forma como se refere ao negro nos livros didáticos e na história da nação brasileira; dentre outros (LOBO, 2013). No dia a dia escolar são transmitidos valores sociais através de palavras, atitudes e, até mesmo, omissões. Nesse sentido, percebe-se a importância de ter um ambiente escolar que não reproduza ou apoie, seja de forma direta ou indireta, a perpetuação do racismo e preconceito na sociedade.

Precisa-se de uma escola que lute contra as injustiças que foram perpetuadas na sociedade por séculos. Um espaço escolar que cause reflexão sobre as criações sociológicas e desmistifique a cultura da inferioridade negra, bem como defende Kramer (1995, p. 68) ao trazer:

Defendo sempre a ideia de que precisamos rememorar a história – a de cada um de nós e a de todos -, conhecer a história, estudar a história, desatando a linguagem acorrentada por tão diversas mordanças, ameaças, grilhões. Destaco ainda, que os profissionais da educação precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, tema que, com frequência, não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógico. Encontro racismo e preconceito nas coisas da escola? Sim e muito; e como poderia ser de outro modo? Estamos falando de uma instituição que: busca a homogeneidade (remanejamentos, etc); tem um perfil do bom aluno, do bom

professor; acredita que existe um melhor método, uma única maneira de ensinar isto ou aquilo; que tem especial apego pelas escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem; que padroniza, uniformiza, que tem nas grades (curriculares) a base de seu trabalho; que separa, segrega, desagrega, valoriza a delação, a desunião, a premiação e o castigo.

Desta forma, afirma-se a importância de que o campo educacional interfira de forma positiva no pensamento atual de seus educandos através da reflexão ativa sobre a história e a cultura que foi formada através dela. Com este tipo de abordagem preconceitos podem ser desvelados e combatidos tanto na consciência individual, quanto no que diz respeito ao coletivo. Daí a importância das leis que visam a valorização da história e cultura africana e afrodescendente como fontes de conhecimento e combate ao racismo no projeto escolar.

No Brasil a Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 acrescentando artigos que interferem diretamente no combate ao racismo para com o negro, é um marco na busca pelo reconhecimento da influência africana e da população afro-brasileira na formação do país e de sua sociedade, enfrentando o racismo e a discriminação do negro (BRASIL/MEC, 2014). Ao estabelecer a obrigatoriedade no ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, principalmente, nas áreas de Artes, Literatura e História é vista como um avanço na luta pela superação do racismo, fazendo com que um grande contingente de pessoas reflita sobre as situações de discriminação e desvalorização do negro, sua cultura, história e contribuição na sociedade brasileira.

A lei 10.639/03 adicionou à LDB 9394/96 artigos de suma importância para fazer com que as escolas implementassem seus currículos a fim de promover igualdade e reparação histórico-social aos negros, sendo eles:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

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

Ao passo que se faz obrigatório incluir tais conteúdos na Educação Básica, traz um despertar para a emergencial necessidade de modificar o que vem sendo pregado veementemente na formação escolar do Brasil. Agora, dando vez e voz ao compartilhamento da história, cultura e valores da população negra.

Pode-se verificar que a lei 10.639/03 é uma forma de reparação da negação do patrimônio sociocultural dos negros na sociedade brasileira (OLIVEIRA; SANTOS, 2015). É uma abertura para o diálogo sobre a história e cultura silenciada nos processos de formação educacionais e sociais e através do espaço criado por ela, criam-se legitimidades para discutir sobre as questões étnico-raciais de forma crítica, com foco na interconexão das diferenças e na apresentação do desconhecido para desmistificar ideologias que foram disseminadas no imaginário social ao longo do tempo (GOMES, 2012).

De acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 17), “com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”. Assim, ao trazer essa discussão para o campo escolar entende-se que é necessário educar para desconstruir os estereótipos, desde cedo, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial.

Mas, apesar da lei e suas diretrizes embasarem a transformação do imaginário sobre o negro na sociedade, a prática nas escolas nem sempre é efetiva, na maioria das vezes, devido à crença de que esse problema não existe naquele âmbito escolar ou mesmo na sociedade, fazendo com que o tema fique em segundo plano. Existe um confronto ideológico norteado pelo mito da democracia racial, pela crença do padrão ocidental de ensino e aprendizado necessário, da naturalidade como se percebem as desigualdades raciais – tendo-as como somente de classe-, entre outros.

É preciso desconstruir o imaginário da democracia racial e entender as trajetórias que trouxeram o negro a essa posição em que se encontra. A escola é um local de oportunidades para isso. A mentalidade de muitos converge para o ideário de que a forma de resolver a desigualdade racial e superar o racismo é dar melhores oportunidades de emprego, aumentando suas rendas e assim, conquistando o patamar de igualdade com os brancos que passariam a aceitar e valorizar os negros. O status econômico ainda é visto como sinônimo de competência e valor.

### **CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO SOBRE O RACISMO**

Esse estudo foi realizado no município de Belo Campo que se situa no Sudoeste da Bahia e tem uma população estimada de 17.317 habitantes (IBGE, 2018), com uma área de 629.068 Km<sup>2</sup>. O povoamento da área se deu no final do século XIX, por fazendeiros oriundos do município de Tremedal, pertencendo à Vitória da Conquista de 27 de agosto de 1915 a 22 de fevereiro de 1962, sendo desmembrado pela Lei Estadual 1.623/1962, assinada pelo, então governador do estado, Juracy Magalhães. De acordo com essa lei, o município seria composto por dois distritos, Belo Campo (sede) e Quaraçu,

sendo administrados por Vitória da Conquista até o ano de 1963, após as eleições municipais (BAHIA, 1962).

A instituição escolar em que se desenvolveu a pesquisa com alunos e profissionais após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no ano letivo de 2018, pertence ao povoado do Timbó, o qual é considerado um dos povoados com melhor desenvolvimento do município de Belo Campo, principalmente, pela questão educacional, já que possui o único colégio da região com Ensino Fundamental II e Ensino Médio, devido à parceria realizada entre a Prefeitura e o Estado.

O povoado possui poucos habitantes, em sua grande parte, de gerações familiares. Com o intuito de caracterizar de forma breve as condições de vida da população, pode-se citar que assim como, na maior parte dos povoados de Belo Campo, o acesso ao trabalho encontrado é na lavoura, pecuária e produção de farinha de mandioca. A renda de muitos dos menos favorecidos é complementada com auxílio governamental e parte da alimentação é proveniente da própria produção agrícola e criação de animais para abate.

O colégio do Timbó atende a população de mais de dezoito povoados que ficam em seu entorno e, atualmente, trabalha com as modalidades de Ensino fundamental II, Ensino Médio (extensão de um colégio estadual da sede de Belo Campo) e EJA - Educação de Jovens e Adultos. São 176 alunos no fundamental II, 22 na EJA e 89 no Ensino Médio, totalizando 287 alunos na escola. Destes, 20 alunos são quilombolas, 9 matriculados no ensino regular e 11 na EJA. A instituição conta com 19 professores com formação de nível superior, além de colaboradores na gestão, coordenação pedagógica e serviços gerais.

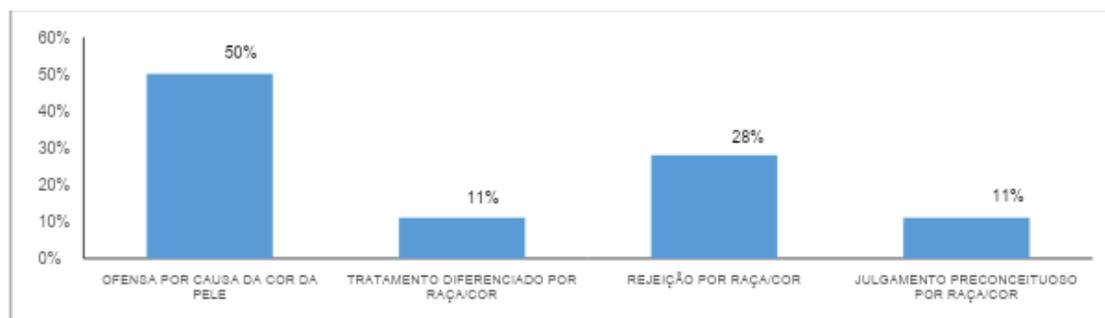
## **CONCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE O RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

Nesta seção, passa-se a observar quais as concepções dos alunos quanto ao racismo e à discriminação racial no contexto brasileiro e local. Destina-se a compreender as reflexões e as construções lógicas que estes têm feito ou sido levados a realizar estando no Ensino Médio, também a fim de entender se a escola tem feito inferências sobre a temática, ajudando a desconstruir estereótipos e visões deturpadas sobre determinados grupos étnico-raciais.

Dos 89 alunos matriculados na instituição para cursar o Ensino Médio no ano de 2018, 76 participaram da pesquisa através de questionários e 18 deles, também, através de entrevista pessoal. Desta forma, percebe-se a relevância da amostragem pesquisada, ao passo que se conseguiu pesquisar cerca de 85% do alunado total como fonte de dados para composição deste estudo, tornando os resultados mais confiáveis para análise dos fatos citados.

Na entrevista foi pedido para os alunos conceituarem o termo racismo, como busca da compreensão do que são para eles as práticas racistas. No gráfico 1, a seguir, têm-se as representações de situações que são consideradas racismo pelos alunos, tendo 50% citado a “ofensa por causa da cor da pele” como conceito vigente da ideia de racismo.

### **Gráfico 1: Conceitos de racismo citados por alunos do Ensino Médio**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

As definições citadas pelos alunos corroboram com os conceitos de racismo adotado por diversos autores, os quais trazem a aversão a indivíduos de determinada raça/cor como fonte de discriminação e violência em suas variadas formas (BERTULIO, 2001; WEDDERBURN, 2007). O racismo, ainda, mostra-se nas atitudes direcionadas a fim de manter dominação e segregação, garantindo privilégios e espaços sociais (SANTOS, 2014). Desta forma, apreende-se que os alunos adotam o senso comum para denotar características ao termo, tentando se aproximar ao máximo da realidade que enxergam e que muitos vivenciam.

Para entendimento da percepção global dos alunos sobre a existência de racismo no Brasil, questionou-se se estes acreditavam ou não na prática racista nas relações sociais em âmbito nacional. Neste quesito, observou-se que 97% dos educandos disseram acreditar que o racismo tem feito parte do cotidiano social do país. Nesse quesito percebe-se, que os alunos não se encontram com a visão 'romantizada' das relações raciais e sociais no Brasil, como há muito se fez. Fato que se deve aos atos de racismo presenciados ou sofridos no cotidiano social, também escolar e familiar, além da percepção da luta contra o racismo e influência da mídia seja divulgando a existência dessas práticas, seja sendo ofensora na percepção dos alunos.

O racismo no Brasil perpetua a escravidão negra que se mantém não mais por correntes físicas, mas sim ideológicas. O descrédito dado aos negros nos diversos espaços sociais denota que a mudança de concepção não tem acontecido com a intensidade que já deveria ter tido (GUIMARÃES, 2004). Guimarães (1999) denota, ainda, que o racismo interfere nas preferências e na adoção de padrões como aceitáveis ou não. Desta forma, é nítida a existência do racismo no país, seja de forma velada ou escancarada nas ações cotidianas e demonstrações simbólicas percebidas. A imagem do negro atrelado ao serviçal do branco, marginal e violento ainda não foi destituída da mente dos indivíduos e nem das imagens demonstradas corriqueiramente na mídia brasileira.

Um achado importante que merece atenção foi o de que 9% dos alunos se declararam racistas. Como forma de compreender essa afirmação, os alunos declarantes foram convidados à entrevista. Destes, apenas três puderam participar do estudo através desta técnica de coleta de dados, sendo assim, quando questionados sobre o ser racista, após conceituarem o que, sobre suas visões é racismo, confirmaram a declaração. Um destes alunos declarou-se como “pardo” e dois como “morenos”, ressaltando não se considerarem negros. Dois deles não souberam explicar por qual motivo se afirmam como racistas, mas continuaram afirmando a pertença ao grupo.

Um destes educandos, nomeado na pesquisa como AL9M (Aluno número 9 que se auto identificou como moreno), produziu o seguinte relato: “Ser racista é ser uma pessoa que quer rebaixar a outra de uma certa forma, que só pensa em si próprio. Às vezes eu acho que eu sou assim, mas não sei dizer porque me considero racista.”

Em outro trecho o mesmo aluno diz:

Acho que os brancos têm mais inteligência sim. Acho que os brancos têm mais facilidade. A raça dos negros assim, pelo fato de ser mais

simples veem de forma diferente as coisas, às vezes de forma bem mais simples e tem menos facilidade. (AL9M, 2018)

Aqui, além do racismo por admitir sentir-se superior a outros, percebe-se arraigado o conceito de inferioridade do negro como sendo menos capaz intelectualmente. Entende-se que mesmo não querendo explicar a motivação que o faz entender-se como racista, os conceitos trazidos em seu universo de fala admitem-lhe a aversão e a estigmatização destinada aos negros.

Já o aluno AL5Pa (Aluno número 5, que se auto-identificou como pardo) afirma sobre o ser racista:

Acho que uma pessoa não está nem aí para o que os outros pensam do que eles vão falar. É uma pessoa que só quer julgar. Daí eu e considero racista porque mesmo eu tendo consciência disso eu acabo brincando com a pessoa por causa da cor dela e essa pessoa acaba não gostando. Porque mesmo eu levando na brincadeira a pessoa pode não levar.

O aluno em questão demonstra consciência de que é autor de discriminação e que leva a situação como brincadeira, mas não demonstra possuir arrependimento sobre a verificação de que as pessoas sofrem com isso. O aluno descreve o racismo como “uma pessoa que julga a outra pela cor, chamando ela de ladrão ou algo do tipo”, depois admite-se como racista. Isso leva à crença de que em algum momento da vida pode ter passado pela situação de fazer o julgamento de outrem devido à sua raça/cor, atribuindo-lhe a visão estigmatizada de que por ser negro era ladrão.

Colaborando para a definição dos alunos Wedderburn (2007) afirma que o racismo traz insensibilidade ao sofrimento alheio, fazendo com que o agressor não se importe com suas práticas e com o que elas podem causar na vida do outro. Ser racista infere no pensamento de achar-se melhor e banalizar o ato discriminatório como se o outro fosse tão inferior que não tivesse o direito de contestar a agressão, vista como palavra de cunho verdadeiro pelo ofensor.

Todos os alunos que se consideraram racistas se autodeclararam como pardos no questionário. Dois dos entrevistados modificaram sua declaração de

raça/cor, passando a se definirem como “morenos”. Esse dado demonstra também, que os alunos podem estar se declarando como pardos ou morenos a fim de negar sua afro-descendência, ao passo que não se disseram negros. Na entrevista, um aluno pardo que se declarou como “moreno”, frisou, enfaticamente, não ser negro. Dos alunos em questão, cinco são oriundos do 2º ano e dois do 3º ano, séries escolares nas quais se espera que os alunos possuam maior criticidade maturidade diante de questões de tal relevância social.

O aluno AL5Pa, também, fez inferências diversas sobre ser pardo, mas não ser negro. Neste caso em especial, o respondente pode ter sido influenciado pelo relato de sofrer situações racistas e criar um mecanismo de defesa tanto para não se dizer negro, quanto ao assumir-se racista praticando os mesmos atos com os quais sofre. Os dois relataram terem sido alvos de discriminação pela sua raça/cor. As palavras do aluno AL5Pa, por exemplo, foram:

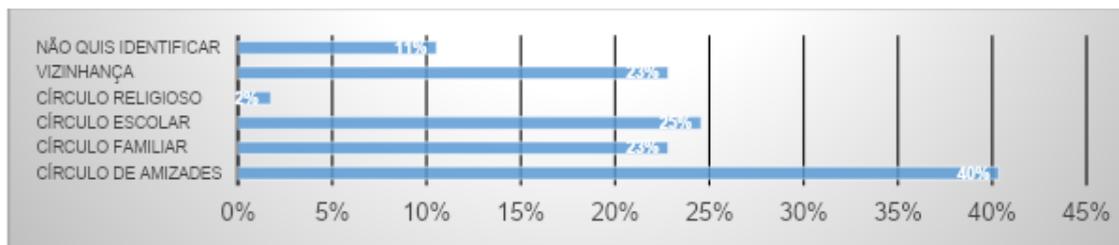
Eu sou uma pessoa que leva tudo na brincadeira. Então não me senti mal, porque as pessoas que fizeram algum tipo de brincadeira racista comigo são colegas meus e entre nós levamos tudo na brincadeira. Foi tipo zoar um pouquinho cor da pele, mas coisas entre nós mesmo que a gente acaba levando na brincadeira. Tipo falando que essa cor era feia e que essa cor não assentava pra mim e algo do tipo.

Percebe-se no relato do aluno que, mesmo dizendo encarar a situação como brincadeira sua declaração é carregada de emotividade e de pesar. E ainda, que ofensores fazem parte do círculo de amizade do aluno e para continuar conectado ao grupo as situações racistas são vistas como normais. Tal percepção leva a crer que as práticas racistas contra o educando em questão afetaram até mesmo a observação de si próprio, influenciando na ideia de pertença racial e na imagem que ele deseja que os outros tenham sobre sua raça/cor.

Questionados sobre conhecer alguém racista, 77,6% dos alunos disseram conhecer pessoas desse grupo. Seguindo a definição que deram para o conceito de ser racista, percebe-se que estes observam a aversão que tais indivíduos têm em relação a outras pessoas devido a sua raça/cor. Percebe-se, também, que as pessoas racistas conhecidas pelos alunos têm proximidade com os mesmos, revelando que cotidianamente convivem com a prática e pensamento racista, tendo um número alto tanto no círculo de amizade, quanto no círculo escolar e familiar. Tal dado preocupa, pois demonstra que não tem sido rara a disseminação da ideologia racista, ao passo que não se percebe ação efetiva para desmistificação dessas concepções errôneas sobre determinados indivíduos e a aversão sobre a diversidade racial, doravante influenciada pelo contexto histórico, social e cultural no qual se vive.

O gráfico 2 demonstra que os amigos, a escola, a família e a vizinhança são os grupos de maior verificação da prática de racismo. Entendendo que os alunos são oriundos de 16 localidades diferentes e que possuem condições de vidas semelhantes, nota-se que a existência de ideologia racista se faz em todas elas. Percebe-se, então, que esses conceitos são arraigados de forma tal a atingir pessoas que possuem características homogêneas, diferenciando-se apenas pela raça/cor, mas que se sentem melhores que outras apenas por isso, devido ao imaginário disseminado na sociedade por tantas décadas.

**Gráfico 2: Círculo de relações sociais do qual o conhecido racista faz parte**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Essa premissa de que o negro tem origem, atitudes e características ruins não se dá pela criação individual, mas pela cultura, até mesmo midiática da imagem do negro na sociedade. Assim, apesar de receber influência direta dos círculos de relações sociais que frequentam, são também influenciados pelo ideal midiático.

Na pesquisa é possível verificar que apenas 9%(7 alunos) alegaram ter sofrido com racismo ou discriminação racial, dentre eles 4 pardos, 1 branco e 2 pretos. Em outro momento do questionário, por sua vez, 25% (19 alunos) alegaram que os colegas foram racistas com eles, mas não se importaram ou ficaram tristes com a situação, contradizendo o dado de que apenas 9% passaram por situações de racismo no ambiente escolar. Outros 12% afirmaram que por serem negros e da zona rural sofrem com o preconceito e discriminação. Na entrevista, 33,3% (6 alunos) admitiram ter sido vítimas de discriminação racial, sendo chamados de urubu, macaco, negrinho ou preto, em tom pejorativo. Segundo o aluno AL13Pr (aluno número 13, preto),

Quando eu era mais pequeno era muito brincalhão. Aí as pessoas se apegavam de mim e aí já começavam a falar “neguin, pretin, macaco”. Coisas assim... Quando eu era menor eu me sentia muito mal, eu não encarava como hoje. Atualmente ainda acontece da mesma maneira, mas eu viro as costas e saio. Não só alunos, mas funcionários fazem isso comigo.

O relato do aluno, quando diz que “vira as costas e sai” demonstra falta de enfrentamento do racismo e pode denotar que há interiorização do aluno de uma certa conformidade com a situação, não tratando tais agressões como

crime, apenas “fugindo” da situação, sem revidar. Complementando esse relato, um achado sério na pesquisa refere-se ao fato de relatos em que professores são os ofensores racistas em situações envolvendo alunos. Dois entrevistados relataram ter presenciado cenas em que professores foram racistas dentro da sala de aula, todos em relação a alunos negros. Segundo a aluna AL17N (aluna número 17, negra),

Teve a situação do professor que foi racista!

Ele chegou e fez uma pergunta na sala de aula, onde tem várias pessoas morenas e negras e fez tipo uma piada.

Ele perguntou: “Por que o negro só é gente quando está no banheiro?”. Então ficamos todos sem entender.

Daí ele disse que era só uma piada e respondeu: “Porque quando outra pessoa bate na porta ele responde: “Tem gente!”

Um fator perceptível do racismo nos relatos dos alunos é a desumanização do ser (OLIVEIRA, 2000). Quando se desumaniza o ser, dotando-lhes de apelidos comparados a animais, infere-se também o conceito de que as capacidades do negro são menores que as do branco e que estes são pré-desenvolvidos. A desumanidade aos negros empregada nessa cena explicitada na fala acima retrata o tratamento destinado aos negros no ambiente, dentro da concepção de um educador com formação de nível superior dotado de conhecimento. Assim como propor e divulgar a inferioridade dos negros permitiu a exploração banal destes no passado (ABRAHÃO, 2006), atos como esses incentivam os alunos a continuarem as práticas racistas, seguindo exemplos de profissionais que deviam estar preparados para incentivar o respeito e a igualdade de direitos no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Ainda nos questionários foi possível perceber consequências do racismo sofrido, ao passo que alunos admitiram querer ter pele branca e que seus filhos sejam brancos. Sobre ter o desejo de ser de raça/cor branca verifica-se que

12,5%(2)são pretos, 87,5% (14)são pardos. A aluna AL4Pa (aluna número 4, parda) afirma sobre isto:

Já quis ter a pele branca, porque na infância por conta de ser considerada uma pele mais bonita pelo padrão de beleza, pela influência. Agora mesmo depois que assumi meu cabelo crespo disseram que eu não ia conseguir ficar sem passar a progressiva e logo, logo voltaria a passar alisantes. Essa realidade colabora para a percepção de que muitos negros acabam por sentirem-se oprimidos por sua imagem de beleza fora do padrão para a sociedade, almejando fazer parte do grupo dominante para possuir melhores oportunidades e olhares sem negatividade.

Essa realidade colabora para a percepção de que muitos negros acabam por sentirem-se oprimidos por sua imagem de beleza fora do padrão para a sociedade, almejando fazer parte do grupo dominante para possuir melhores oportunidades e olhares sem negatividade. Alunos afirmam já terem ouvido pessoas dizendo que negros são bandidos e que não iriam conseguir “crescer na vida”, pois eram negros, feios e com cabelos duros. Esses são retratos da imagem que é constituída para os negros há décadas na mídia e na cultura social atravessando gerações e encontrando vítimas em todos os ambientes.

A aluna AL15B afirma achar que o negro é mal visto na sociedade “por causa da cor e do cabelo.” Segundo ela, os negros parecem violentos porque pela cor e características físicas demonstram ser pessoas “fechadas”. Uma demonstração da imagem de ingenuidade e pureza branca, enquanto os negros carregam os defeitos da personalidade humana.

Nas entrevistas 83% dos alunos, por sua vez, afirmaram ter presenciado atos de racismo ou discriminação racial. Verificou-se que 80% dos atos de discriminação ou racismo citados foram direcionados a pessoas negras. Apesar disto, 72% acreditam que o racismo não é direcionado apenas aos negros, mas também aos brancos, quando são chamados de “branquelos”, embora com o

uso do termo de forma depreciativa em relação aos negros esteja imbuído todo um histórico negativo e de promoção de desigualdades que não pode ser verificado em relação aos brancos, fato não analisado pelos sujeitos que tecem aquele argumento. Ainda, 17% dos entrevistados acreditam que a melhoria na condição de renda dos negros vai acabar com o racismo para com estes, alegando assim a ideia de que o não racismo existe de fato, mas sim o preconceito de classes, no qual sendo pobre sofre racismo, mas sendo rico não há motivação para que a discriminação continue, o que muitas vezes não se verifica na prática, pois, como já foi discutido, mesmo negros de boa posição financeira sofrem racismo.

O racismo enfrentado dia a dia pelos negros não diz respeito apenas à cor de pele diferente da dos brancos, mas à ideia de que a cor de pele dá à sociedade uma verdade sobre o indivíduo que sequer conhece. Assim, o preconceito arraiga-se como se natural fosse: atravessar a rua por medo de ser roubado por um negro; achar-se mais humano por ter estética europeia; entender-se como mais intelectual por sua cor mais clara; taxar a estética negra como feia e suja; sexualizar o corpo negro como se apenas a isso servisse ou como se seu destino fosse ao serviço braçal por representação de sua cor e; desumanizar o ser tratando-lhe como selvagem. Esses padrões de 'normalidade' precisam ser combatidos, veementemente, de forma a gerar uma sociedade em que o ser humano não seja desmerecido e desacatado por uma geração passada de estereótipos e mentiras de dominação de homens sobre homens.

Ciconello (2008) ressalta que o racismo é perceptível no cotidiano brasileiro em todos os ambientes onde se fazem as relações sociais, seja no âmbito trabalhista, seja no âmbito familiar ou no relato midiático que se faz sobre os negros. Mais de 90% dos respondentes percebem que há

discriminação racial na mídia. Afirmam verificar imagens negativas quanto aos negros em telejornais e programas de entretenimento.

Questionados sobre a reação que tiveram ao presenciar as cenas de racismo, 87% relataram não ter tido condições de fazer nada no momento, o que pode demonstrar um sentimento de incapacidade e, como em outros relatos, conformidade com a situação, aceitando o lugar ao qual os negros são destinados na sociedade, não enxergando o racismo com a gravidade que tem. Por sua vez, 13% relataram ter chamado a atenção do ofensor quanto ao erro. Um número alto de omissões que legitimam o racismo e a prática preconceituosa na convivência, aumentando o número de vítimas e, também, o número de agressores por reprodução de ações cotidianas. Nessa perspectiva, a educação é uma das maiores portas de conscientização e de dotação de argumentos para o combate ao racismo, tanto pela capacidade conceitual, quanto pela larga escala de alcance de diversos públicos e faixas etárias. Ao passo em que mais se discute sobre o assunto, suas causas, origens, raízes, mistificações, malefícios e formas de combate, mais se inibe ações ao gerar reflexão dos atos e agentes de transformação dessa realidade.

Muitos alunos têm presenciado o racismo e se omitido nas situações por não terem esclarecimento adequado para intervirem nesse ambiente, respaldo que a escola poderia estar lhes dando em seu processo de formação. Assim, para compreender melhor a atuação escolar no ensino sobre questões raciais e no combate ao racismo desenvolveram-se perguntas específicas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais na instituição.

Os alunos que participaram da pesquisa, em sua maioria, têm estudado no colégio desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, percebe-se que têm propriedade ao falar de suas experiências e vivências na instituição. Sobre o racismo no ambiente escolar, os alunos retratam que isto configura

falta de respeito e ignorância do ofensor, ainda pintam o cenário como uma triste realidade, ao passo que na escola deveria ser valorizado o respeito entre os seres humanos. Ainda, segundo a maioria dos respondentes a escola tem contribuído pouco ou razoavelmente para o combate ao racismo.

De acordo com os alunos entrevistados, as medidas a serem adotadas pela escola no combate ao racismo deveriam ser tanto preventivas, quanto punitivas.

**Gráfico 3: Medidas que deveriam ser adotadas pela escola no combate ao racismo, na visão dos alunos participantes**



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

No gráfico 3 é possível verificar quais as medidas citadas pelos alunos como potenciais para erradicar o racismo do contexto escolar, influenciando que seja também extinto do contexto social. Uma medida em especial, citada pelo aluno AL11BN refere-se a não separar turmas por desempenho escolar. Sobre isso percebe-se que ao citar essa medida como de combate ao racismo, o aluno verifica na escola em questão salas em que os alunos de menor desempenho escolar são negros. Dessa forma, compreende-se que além de não ter medidas efetivas para erradicação do racismo, a organização educacional tem sido realizada de forma a aumentar o preconceito e a discriminação para com os negros nesse ambiente.

Quando questionados sobre a contribuição da escola para que cada indivíduo se sinta bem com sua imagem e raça/cor 44% afirmaram não haver contribuição do processo escolar para isso. Segundo eles, fala-se superficialmente da questão, mas não há trabalho contínuo para tratar de questões raciais na instituição. O aluno AL13Pr, relata sobre a escola

De certa maneira prega umas coisas e depois vem com o inverso do que pregou. Alguns que tá lá na liderança agem de forma errada e não dão exemplo. Acho que por fazer piadas com alunos ou por brincar, mesmo não percebendo os alunos se sentem mal.

Salienta-se que esses 44% que afirmaram não haver contribuição escolar para orgulhar-se de sua raça/cor são os mesmos alunos que sofrem ou sofreram preconceito racial, mesmo acreditando, muitas vezes, ser em brincadeiras. Por outro lado, 86% dos alunos que se consideram negros, disseram que a escola tem os ajudado a se valorizar como tal.

Apesar de apenas 39% ter vislumbrado a discriminação racial nos livros didáticos e ter o relato de não haver projetos que se destinem às questões raciais na instituição, 78% dos entrevistados afirmaram já ter tido discussão sobre a temática racial em sala de aula e 91% afirmaram que já ouviram falar sobre o tema racismo e/ou preconceito racial em alguma aula. Porém, infere-se que pela análise dos dados apresentados, a temática racial não tem sido foco educacional ou tido efetividade nas poucas práticas citadas pelos educandos. Especificamente sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira os alunos citaram já ter visto o assunto no Ensino Fundamental, na disciplina de Cultura Africana. Essa última matéria não está sendo mais lecionada, pois o município a tirou da grade curricular. Dos 89% que disseram ter visto o conteúdo, 80% citaram a disciplina do ensino fundamental como precursora do assunto, enquanto 20% não se recordam sobre a disciplina que fez a abordagem.

Tendo em vista que a temática deveria ser tratada com mais afinco, até mesmo devido à lei 10.639/03, percebe-se que os alunos estão com conhecimentos muito inferior do que era de se esperar de alunos do Ensino Médio que em grande parte estuda no colégio desde a criação da referida lei. De acordo com os relatos dos educandos, a escola não tem posto em prática tais diretrizes, além de não ter tomado atitudes de prevenção ou combate ao racismo. Não há acompanhamento dos estigmatizados e vítimas do preconceito no ambiente escolar e ainda existem profissionais despreparados para ensinar aos alunos o que significa respeito, ao passo que o que tem sido efetivado é exemplo de como ser racista e encarar esse fato como normalidade dentro do contexto social.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta deste estudo se deu em função da tentativa de descobrir e compreender as vivências e experiências de educandos oriundos da educação no campo no município de Belo Campo-BA, especialmente estudantes do Ensino Médio, em relação ao racismo no ambiente escolar, além de suas concepções e perspectivas sobre a intervenção da educação nessa problemática.

Através da pesquisa percebeu-se que a maioria dos alunos vivenciam de perto atos de racismo presenciando tais cenas, sendo espectadores, vítimas ou, até mesmo, agressores, como declarado nas entrevistas. O preconceito racial é percebido tanto na escola, quanto no ambiente social pelos educandos. Grande parcela destes possui contato direto com indivíduos racistas que estão presentes nos vínculos de relações sociais mais próximos, sendo estes a família, o círculo de amigos, a vizinhança e o ambiente escolar.

Atos racistas, por vezes, tiveram origem nos educadores, que conscientes dos dizeres reproduziram frases racistas de impacto dentro do ambiente escolar em suas aulas. Estes acontecimentos não foram citados como sendo apenas de um educador em questão, fato que possui peso ainda maior, ao passo que informa a falta de consciência social e moral, de respeito ao próximo e de bom senso de professores que deveriam ser exemplos para promoção da transformação dessa grande problemática no país. Ademais, infere-se que parte dos educadores entrevistados confirmou tanto a existência de professores declaradamente racistas, quanto da omissão dos setores de gestão em relação a tais acontecimentos, mesmo tendo esses ciência das situações relatadas.

Segundo os alunos não houve intervenção efetiva da escola nos casos de racismo praticados tanto por alunos, quanto por professores, o que induz à ideia de que não há problema na situação, vista na maioria das vezes como brincadeiras, perpetuando a cultura da inferioridade racial. Assim, a realidade apresentada pelos educandos sobre a instituição retrata uma problemática que não foge à realidade de outras escolas em âmbito nacional.

Percebe-se que os alunos, mesmo no meio rural, de acordo também com a pesquisa, possuindo modos de vida e renda muito semelhantes, convivem diariamente com discriminação e racismo. O racismo presente no relato destes alunos demonstra que as inferências sobre a negatividade do negro como ser social estão sendo feitas como reprodução de conceitos que passam de geração em geração e ficam impregnados nos pensamentos dos indivíduos que, por sua vez, os reproduzem em frases e ações com naturalidade, muitas vezes, dizendo encará-los como brincadeiras. Esquece-se de que tais 'brincadeiras' perpetuam a crença estigmatizada sobre o negro; afetam a percepção do ser sobre si mesmo, causando transtornos psíquicos e

emocionais; acatam padrões de ofensas raciais; desumanizam e desrespeitam o indivíduo.

A temática étnico-racial ainda não tem sido percebida como essencial para a transformação das relações sociais, apesar de ser legitimada por leis dentro e fora do contexto educacional. Sobre esta questão deixa-se a reflexão sobre a necessidade de interferir, falar e conscientizar não apenas os educandos que, muitas vezes, chegam às instituições carregados de ideologias embasadas em mitos e crenças retrógradas cultivadas através do senso comum e passadas de geração em geração. Mas também, necessita-se de intervenções que contemplem os próprios educadores sobre a necessidade de refletir sobre seus atos e convicções; sobre o peso do exemplo que são; sobre a importância do estudo étnico-racial no combate ao racismo e, ainda; sobre a realidade em que vivem e não têm enxergado para que vejam os alunos que se sentem envergonhados de sua descendência, que se negam devido à opressão que sofrem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda. **Uma leitura do racismo à brasileira' a partir do futebol**. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/305306\\_Abrahao%20\(M\)%20-%20Uma%20leitura%20do%20racismo%20a%20brasileira.pdf](http://www.ludopedio.com.br/v2/content/uploads/305306_Abrahao%20(M)%20-%20Uma%20leitura%20do%20racismo%20a%20brasileira.pdf)>. Acesso em 01 de dezembro de 2018
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Violência, Racismo e Mídia: a juventude negra em situação de risco. **Revista InSURgência**. Brasília, ano 1, v.1, n.2, 2015. Disponível em: <

<http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/20058>>. Acesso em 05 de dezembro de 2018

BAHIA. **Lei nº 1623** de 22 de fevereiro de 1962, cria o município de Belo Campo, desmembrado do de Vitória da Conquista. Disponível em: <<http://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1623-1962-bahia-cria-o-municipio-de-belo-campo-desmembrado-do-de-vitoria-da-conquista>> Acesso em 04 de janeiro de 2019

BERTOLDO, Mário. O indivíduo negro na sociedade e o papel da escola na desconstrução do racismo. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**, 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unespar-campomourao\\_geo\\_artigo\\_mario\\_bertoldo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-campomourao_geo_artigo_mario_bertoldo.pdf)>. Acesso em 24 de janeiro de 2019

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Racismo, violência e direitos humanos**. 2001. Disponível em: <[HTTP://152.92.152.60/web/olped/documentos/2296.pdf](http://152.92.152.60/web/olped/documentos/2296.pdf)>. Acesso em 18 de fevereiro de 2019

**BRASIL. Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em 06 de dezembro de 2018

BRASIL. Decreto - Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)> . Acesso em 04 de novembro de 2019

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **História e cultura africana na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CALASANS, Bruna Santos; SANTOS, Elisane Alves; CRUZ, Franciele Viana; SANTOS, Mateus Gonçalves Ferreira; ARAÚJO, Maria do Carmo. Democracia racial e a

estigmatização do negro na mídia e na sociedade brasileira. **Intercom**– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Natal - RN – 2 a 4/07/2015. Disponível em: < <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/>>. Acesso em 10 de setembro de 2018

CAMINO, Leoncio; SILVA, Patrícia; MACHADO, Aline; PEREIRA, Cícero. A Face Oculta do Racismo no Brasil: Uma Análise Psicossociológica. **Revista psicologia política**, 2000.

Disponível em: <[http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos\\_pub/artigo\\_4.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos_pub/artigo_4.pdf)>. Acesso em 15 de janeiro de 2019

CHAGAS, Waldeci Ferreira. A identidade negra e quilombola entre os moradores (as) de Mituaçu: Conde – PB. ANPUH – XXV Simpósio Nacional De História – Fortaleza, 2009.

Disponível em: <[www.snh2011.anpuh.org/.../1241526971\\_ARQUIVO\\_TEXTOANPUH2009.doc](http://www.snh2011.anpuh.org/.../1241526971_ARQUIVO_TEXTOANPUH2009.doc)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MORAES, Felipe Tavares; COSTA, Rafaela Paiva. Relações raciais contemporâneas: a escola fundamental em perspectiva. **V ENECULT**

- Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009. Disponível em: <[www.cult.ufba.br/enecult2009/19442.pdf](http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19442.pdf)>. Acesso em 22 de janeiro de 2019

FARIAS, Alípio Magno Oliveira. A educação das relações étnico-raciais: a experiência da escola estadual porto em João Pessoa/PB. 2014. 49f. **Monografia** (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual

da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9773>> Acesso em 14 de fevereiro de 2019

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira:

desafios, políticas e práticas. **ANPAE**, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em 08 de março de 2019

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.

**Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012, Universidade Federal de Minas

Gerais – UFMG. Disponível em: 100

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-linogomes.pdf>>. Acesso em 01 de dezembro de 2018

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista brasileira de ciências sociais** - vol. 14, número 39, 1999. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 05 de dezembro de 2018

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>. Acesso em 12 de janeiro de 2019

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.** vol. 47 nº 1 São Paulo, 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012004000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012004000100001)> Acesso em 04 de janeiro de 2019

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População Estimada de Belo Campo, 2018.** Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/belocampo/panorama>> Acesso em 07 de fevereiro de 2019

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 1995. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/850>>. Acesso em 06 de março de 2019

LOBO, Bárbara Natália Lages. **A discriminação racial no Brasil: verdades e mitos.** Minas Gerais, PUC, 2013.

MACÊDO, Leandro Pereira de Sousa. Educação neutra: práticas cotidianas podem ajudar na permanência e reprodução de discriminações contra o negro? **Somma**, Teresina /PI, v.1,n.1, p. 91-103, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www5.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/27>> Acesso em 10 de outubro de 2018

MOURA, Glória. **Navio Negroiro-Batuque no Quilombo.** CNNCT, São Paulo, 1996

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça e racismo. In: **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói, 2004.

Disponível

em: <

<http://www.uff.br/?q=setor/programa-de-educacao-sobre-o-negro-na-sociedadebrasileira-penesb>> Acesso em 09 de novembro de 2018

OLIVEIRA, Dennis. Globalização e racismo no Brasil: Estratégias políticas de combate ao racismo na sociedade capitalista contemporânea. União de Negros pela Igualdade, 2000.

Disponível em: < [https://www.alainet.org/images/globali\\_raci\\_br.pdf](https://www.alainet.org/images/globali_raci_br.pdf)> Acesso em 03 de dezembro de 2018

OLIVEIRA, Niltania Brito; SANTOS, Arlete Ramos. O conceito de raça e racismo com base

na construção Histórico social. **Anais UESC**, 2015. Disponível em:

<[http://head.uesc.br/jornaped/anais\\_2015/educacao\\_diversidade\\_inclusao/O\\_CONCEITO\\_D](http://head.uesc.br/jornaped/anais_2015/educacao_diversidade_inclusao/O_CONCEITO_D)

[E\\_RACA\\_E\\_RACISMO\\_COM\\_BASE\\_NA\\_CONSTRUCAO\\_HISTORICO\\_SOCIAL.pdf](http://head.uesc.br/jornaped/anais_2015/educacao_diversidade_inclusao/O_CONCEITO_D)>. Acesso em 15 de março de 2019

SANTOS, Vinicius Luiz Zoanys. **O negro, o racismo, a exclusão social e a relação dos**

**estigmas com a seletividade do sistema penal**. Texto Monográfico, UFP. Curitiba, 2014.

Disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37861>>. Acesso em 02 de março de 2019

TEIXEIRA, Erika Ferraz; CAMPOS, Josué de; GOELZER, Marlene Márcia. **A permanência**

**do racismo na sociedade brasileira**. 2014. Disponível em <

<http://www2.seduc.mt.gov.br/->

[/a-permanencia-do-racismo-na-sociedade-brasileira-1](http://www2.seduc.mt.gov.br/-)>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história: da antiguidade à**

**modernidade**. 2007. Disponível em: <[http://www.ipeafro.org.br/10\\_afro\\_em\\_foco/index.htm](http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/index.htm)>. Acesso em 20 de dezembro de 2018

*Recebido: 27/06/2019*

*1ª Revisão: 11/10/2019*

*Aceite final: 04/11/2019*

**AFETIVIDADE EM SALA DE AULA E SUA RELEVÂNCIA NO  
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ALUNOS ENTRE 5 E 7 ANOS DE IDADE**

**CLASSROOM AFFECTIVENESS AND ITS RELEVANCE ON COGNITIVE  
DEVELOPMENT OF STUDENTS BETWEEN 5 AND 7 YEARS OLD**

**EFFECTIVIDAD EN EL AULA Y SU RELEVANCIA EN EL DESARROLLO  
COGNITIVO DE ESTUDIANTES ENTRE 5 Y 7 AÑOS**

*Ester Oliveira Costa*

teumoraes@gmail.com

Especialista em Desenvolvimento Infantil (UNIVASF)

Colégio Motivo Petrolina/PE

*Roberto Remígio Florêncio*

betoremigio@yahoo.com.br

Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB)

Instituto Federal de Educação Sertão Pernambucano

*Marcleide Sá Miranda Oliviera*

marcleide.sa@hotmail.com

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública (UFJF)

Secretaria Municipal de Educação – Petrolina/PE

## **RESUMO**

O presente artigo trata sobre a afetividade em sala de aula e sua relevância no desenvolvimento cognitivo de alunos entre cinco e sete anos de idade. O texto busca conceituar e pontuar a influência do afeto na aprendizagem de crianças nessa faixa etária, propondo uma reflexão sobre o papel do professor na construção socioafetiva do educando. Diante disso, realiza-se uma revisão literária, elencando o que há de mais atual sobre a temática, tendo em vista que o tema afetividade ainda é pouco debatido nos espaços educativos. Baseado nos teóricos Wallon (1995) e Morin (2003), o artigo busca ainda contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, possibilitando a discussão a respeito desse aspecto, com a finalidade de elucidar o saber docente, considerando o indivíduo em sua integralidade e, em caráter conclusivo, foi observada a importância da relação professor-aluno, observada de afeto e atenção, para a plena fluidez da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Afetividade. Cognição. Educação. Professor. Formação continuada.

## ABSTRACT

This article deals with the affectivity in the classroom and its relevance in the cognitive development of students between five and seven years of age. The text seeks to conceptualize and punctuate the influence of affection in the learning of children in this age group, proposing a reflection on the role of the teacher in the socio-affective construction of the learner. Therefore, a literary review is carried out, listing the most current on the theme, given that the theme of affectivity is still little debated in educational spaces. With base in theories of Wallon (1995) and Morin (2003), the article also seeks to contribute to the enrichment of pedagogical practices, allowing the discussion about this aspect, with the purpose of elucidating the teaching knowledge, considering the individual in its entirety and, in a conclusive way, the importance of the teacher-student relationship was observed, observed of affection and attention, for the full fluidity of learning.

**Keywords:** Affectivity. Cognition. Education. Teacher. Continuing education.

## RESUMEN

Este artículo aborda la afectividad en el aula y su relevancia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes de entre cinco y siete años. El texto busca conceptualizar y calificar la influencia del afecto en el aprendizaje de los niños en este grupo de edad, proponiendo una reflexión sobre el papel del maestro en la construcción socio-afectiva del alumno. Ante esto, se realiza una revisión literaria, enumerando los más actuales sobre el tema, considerando que el tema de la afectividad aún es poco debatido en los espacios educativos. Basado en los teóricos Wallon (1995) y Morin (2003), el artículo también busca contribuir al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, permitiendo la discusión sobre este aspecto, a fin de dilucidar el conocimiento de la enseñanza, considerando al individuo en su totalidad y, En conclusión, la importancia de la relación profesor-alumno, observada con afecto y atención, se observó para la fluidez total del aprendizaje.

**Palabras clave:** afectividad. Cognición Educación. Profesor Educación continua.

## INTRODUÇÃO

Em termos gerais, professores sentem-se desafiados e motivados a oferecer o melhor para os meus alunos, de maneira a facilitar/mediar/conduzir o processo de aprendizagem. Faz parte da relevância sócio-profissional deste estudo, as reflexões pessoais sobre as questões da subjetividade que pareciam interromper a fluidez do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, como a necessidade diária de contratos entre professores e alunos em relação à atenção e manutenção emocional dos sujeitos em sala de aula. Tanto professores como alunos apresentam distúrbios em relação à afetividade nos ambientes de ensino, o que gera incidentes de desrespeito, indisciplina e problemas de aprendizagem, o que será discutido neste estudo. Principalmente, como citado por Sant'Ana e Cebulski (2010), quando demonstram que se faz urgente uma profunda discussão sobre uma nova educação, que alinhe afetividade e cognição.

Pede-se que a consciência do leitor proceda a uma análise dos argumentos e reflita sobre a talvez importante contribuição ao pensamento humano que seriam estudos enveredados à pesquisa de uma nova educação, que buscasse “juntar os cacos” causados pela quebra da coesão entre a “afetividade” e a cognição, que as perspectivas basicamente racionalistas incrustaram na vida humana (SANT'ANA; CEBULSKI, 2010, p. 121).

Cognição e afetividade nunca estiveram tão presentes na discussão sobre essa nova educação que se desvenda a partir dos estudos de Morin (1978; 2003), mas é ainda uma dualidade difícil de ser compreendida pelos profissionais que exercem de maneira aligeirada seus compromissos educacionais. Esse dualismo<sup>1</sup> ainda se faz presente em espaços escolares e muitos professores continuam a dividir o aluno em duas metades, separando o cognitivo do afetivo. Diante dessa realidade, surge a questão que conduz as discussões aqui apresentadas: Como as

---

<sup>1</sup> Dualismo – termo aqui utilizado como “coexistência de sensações, crenças, posições contraditórias em situações, indivíduos etc” (Dicionário Houaiss da língua portuguesa 2009, São Paulo, Editora Objetiva).

ações do professor podem potencializar o aluno, de forma apropriada, para construir um campo afetivo favorável à sua aprendizagem? Para responder a essa questão é necessário o docente se reconhecer nesse novo papel e perceber-se como agente transformador e fundamental nessa desconstrução. Por tanto, se faz necessário uma quebra de paradigmas, para que as crenças limitantes que perpetuam uma prática pedagógica sem sentido e eficácia, sejam abolidas.

Foi apenas a partir da década de 1970 que alguns estudos acerca da afetividade começaram a surgir, encontrando ainda muita resistência em relacionar a afetividade com o desenvolvimento cognitivo. Partindo do pressuposto de que até o momento atual da educação, a construção do campo afetivo não tem sido vista como prioridade e recurso facilitador da aprendizagem do aluno e tendo em vista as ocorrências negativas relatadas no meio educacional, terem como pano de fundo o referencial afetivo, responsabilizando sempre a família, fica claro que, os resultados em insistir com o dualismo não tem sido satisfatórios, o que aponta uma necessidade urgente em investir no aluno como ser integral, nos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Ao pensar no indivíduo como ser integral, o desafio da educação é desconstruir os modelos cruéis de opressão e domínio, dando espaço à construção de um novo olhar sobre o aluno, pensando em propostas que trabalhem a individualidade, a diversidade, a subjetividade, autonomia, protagonismo e relações interpessoais, fortalecendo o educando como um ser total.

## **METODOLOGIA**

Durante a pesquisa, foram selecionados artigos, entre os anos de 2004 a 2016, que abordam de maneira específica o tema em questão e que trouxeram contribuições importantes para alcançar o objetivo proposto. Aqui, são apresentados alguns conceitos de afetividade, estágios, características e funcionamento. É uma análise de como ocorre o desenvolvimento da afetividade na infância, destacando os principais pontos. Foi empregado o método de pesquisa descritiva com a finalidade

de analisar artigos científicos sobre o tema em questão, a partir de uma revisão de literatura, contemplando as teorias dos principais autores da área.

O objetivo principal proposto é o de conceituar e pontuar a influência do afeto na aprendizagem de crianças entre cinco (5) e sete (7) anos. Por isso, é importante analisar a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos no desenvolvimento de crianças dessa faixa etária. Para isso, a pesquisa está fundamentada em estudos de autores que abordem afetividade e cognição e a relação entre professor e aluno, tendo como base de leitura, fontes secundárias, através de artigos científicos, pesquisados no site Scielo.org, publicados entre os anos de 2014 a 2019, usando como critério de inclusão: os últimos cinco anos, orientados pelos programas de pós-graduação; e as palavras-chave *afetividade*, *formação de professores* e *cognição*.

Dentre os materiais selecionados para estudo, encontra-se ênfase no artigo dos autores Tassoni e Leite (2013), que apresenta uma pesquisa de campo, com dados a respeito da vivência entre alunos e professores, detalhando os efeitos dessa relação. Partindo das considerações expostas pelos autores, o trabalho, de caráter qualitativo e analítico, analisa a veracidade da hipótese inicial, ponderando os diferentes pontos de vista discutidos.

## **EMBASAMENTO: O QUE É AFETIVIDADE?**

Na literatura, podemos analisar vários conceitos com ideias muito semelhantes a respeito do significado da palavra afetividade.

Iniciaremos pela abordagem de Henri Wallon [...] para este autor, a emoção organiza a vida psíquica inicial e antecede as primeiras construções cognitivas. A gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico) (SOUZA, 2009, p. 250).

Assim sendo, para o autor citado acima, a afetividade é a fase mais primitiva do desenvolvimento humano, vindo antes do cognitivo, é a partir dela que ocorre a

preparação da vida psíquica, e daí em diante se institui uma alternância de domínio entre afetividade e cognição. Autores dos artigos pesquisados consideram a afetividade de forma bastante similar Loos-Sant'Ana e Barbosa (2016) definem afetividade como a suscetibilidade de ser afetado pelos fatores externos e internos decorrentes das relações interpessoais.

A semelhança das definições de ambos os autores é claramente amparada na teoria de Wallon, os conceitos analisados convergem para o mesmo sentido da palavra, que é tão sabiamente elucidada pelo teórico, quando diz que a afetividade é a capacidade humana de ser afetado por fatores internos ou externos de maneira negativa ou positiva. Para a criança de 5 a 7 anos de idade, as relações que se iniciam no lar, se estendem nas relações escolares tanto com os seus pares quanto com os professores. Fora do convívio familiar, as crianças dessa faixa-etária vivenciam diariamente novas experiências, desafios, e conflitos, podendo estas serem positivas ou negativas, tendo em vista que a afetividade desenvolvida no âmbito familiar influencia diretamente no comportamento da criança refletindo nas relações interpessoais.

### **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 5 A 7 ANOS**

O termo cognitivo está relacionado aos processos de obtenção do conhecimento e diz respeito a múltiplos fatores que abrangem a linguagem, raciocínio, memória, atenção, percepção, dentre outros. Esses elementos são responsáveis pelo comportamento do indivíduo e seu desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor são comuns a todos os indivíduos e tem o seu início desde o nascimento. Dependendo da fase vivenciada, os aspectos cognitivo e afetivo predominam um sobre o outro, ocorrendo um período de prevalência, nesse movimento os três aspectos se fortalecem entre si, ainda que motor não esteja inserido na alternância de domínio com os demais.

Assim, com base na teoria walloniana, Tassoni e Leite (2013) apresentam o princípio da alternância e preponderância funcionais, quando mencionam o movimento centrípeto e a força centrífuga. O primeiro aponta para o momento quando a afetividade predomina sobre o cognitivo e o indivíduo está concentrado na construção do eu e o segundo quando a cognição domina, é um movimento externo, para a leitura do mundo e das coisas. Apesar de exercer um papel essencial no desenvolvimento do ser humano, a dimensão motora não assume dominância em nenhuma fase. No processo de alternância e preponderância, os campos funcionais são favorecidos com os progressos do outro que está em domínio.

Os autores Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) também citam em seu artigo os estágios sugeridos por Wallon (1995) designados como: impulsivo-emocional; sensório motor; projetivo; personalismo; categorial; puberdade-adolescência; e adulto. Defendendo a ideia do princípio da alternância funcional, postulado pelo próprio teórico para explicar o motivo pelo qual a inteligência e a afetividade se revezam durante os estágios. O conjunto funcional prevalece de acordo com o estágio vivenciado pelo indivíduo.

O período de formação da personalidade, denominado como personalismo, definido pela teoria walloniana, compreende a faixa-etária de três (3) a seis (6) anos. Nessa fase o desenvolvimento cognitivo é bastante veloz, pois a criança absorve as informações ao seu redor com fluidez, curiosidade e entusiasmo. Porém o seu empenho está direcionado ao contato com o meio, nas relações sociais e interação entre pares e adultos, e é nesse processo que se constrói a autoafirmação, tendo o outro como referência, vivenciando as situações de sedução, oposição e imitação que são indispensáveis para a composição do eu psíquico. O comportamento de oposição ao adulto, geralmente muito comuns em crianças nessa fase, nada mais é do que a procura pela autonomia. Como afirmado por Sant'ana e Gasparim (2013, p. 204):

As crises de oposição ao adulto, buscando a independência progressiva do eu, ajudam a criança a se fortalecer como indivíduo que busca autonomia. A criança quer fazer prevalecer suas vontades

e, por isso, é, muitas vezes, desobediente, fazendo o contrário do que os adultos impõem

Apesar dessa busca pela independência, a criança necessita ainda de referências, modelos de imitação que contribuam para a formação e fortalecimento da sua identidade. Inicialmente os pais ou cuidadores são as primeiras referências, em seguida surgem outros modelos comuns ao ambiente familiar, parentes próximos, amigos da família, primos, tios, avós, pessoas que educam e orientam o comportamento de maneira informal. Ao ingressar na escola, surge a figura do professor, que na convivência diária torna-se uma forte referência, sendo observado em todos os detalhes pela criança, desde a maneira como se veste, até a sua fala, gestos, comportamentos e ensinamentos, alvo de uma atenção direta, o professor é percebido e imitado em seus acertos ou falhas.

## **REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE**

O início da vida escolar é um marco na vida da família e especialmente da criança, há uma grande expectativa e ansiedade diante desse momento e de todas as vivências que ele poderá proporcionar. A escola se torna uma extensão do lar, onde se espera receber acolhimento e atenção e, ainda, para muitas, pode ser o lugar mais seguro de suas vidas (FLORÊNCIO, 2018). O espaço educacional é pensado para desenvolver os aspectos afetivo, cognitivo, motor e social do aluno, considerando-o como um ser integral. Dessa forma é natural que as emoções estejam presentes no ambiente escolar e não há como negá-las, pelo contrário, é necessário administrá-las.

Ao professor cabe o papel de gerenciar a afetividade em sala de aula e nesse desafio diário é essencial encontrar o equilíbrio na construção da relação com o aluno. A dose de afetividade não deve ultrapassar o limite da privacidade, da ética e do profissionalismo, é preciso que o professor tenha clareza da sua responsabilidade (FLORÊNCIO, 2018). A ele cabe ensinar, promover a autonomia do aluno e ajudá-lo

em suas dificuldades, é nessa dinâmica que a relação se estabelece. O excesso ou a falta da afetividade não geram resultados positivos. Professores não devem ser confundidos com pais ou tios, nem ao menos com pessoas estranhas, sem mínimo de interação. O equilíbrio da afetividade na relação entre professor e aluno, promove harmonia, bem-estar e aprendizado significativo para ambos.

Uma pesquisa desenvolvida em uma escola particular, numa cidade interiorana do estado de São Paulo, com o objetivo de analisar de que maneira os fatos ocorridos em sala de aula, especificamente as atitudes dos professores nas situações de ensino, comprometem a aprendizagem e a sua relação com o objeto de conhecimento, foi relevante para o percurso deste trabalho, pois acrescentou dados importantes aos estudos, a partir dos depoimentos dos alunos envolvidos.

Embasados em sua pesquisa, que discorre a respeito da influência dos aspectos afetivos na aprendizagem, Tassoni e Leite (2013), ouviram 51 crianças com a faixa etária entre 5 (cinco) e 17 (dezessete) anos aproximadamente e descreveram em seu artigo, os resultados colhidos, demonstrando que o interesse do professor em atender às necessidades dos alunos, produz emoções agradáveis e cooperam positivamente para o processo de aprendizagem.

Esse interesse pode ser concretizado através de ações pedagógicas simples, como: explicar de maneiras diferentes até que as dúvidas sejam sanadas, dar exemplos, dicas, mostrar formas diversas de fazer algo, explicar passo a passo, ensinar o aluno a estudar.

Um dos pontos destacados na pesquisa de Tassoni e Leite (2013) é a modulação da voz do professor, como um aspecto gerador de ansiedade ou tranquilidade. O tom de voz, o jeito de falar, a clareza, a forma como se refere ao aluno e as suas dificuldades, podem originar sentimentos diversos nos alunos e intervir tanto na aprendizagem quanto na relação com o objeto de conhecimento.

Outro fator exposto é a atividade significativa, quando o professor planeja aulas contextualizadas, que fazem sentido para o aluno, que revelam função social e utilizam recursos didáticos interessantes, geralmente o aluno se apropria com mais

facilidade do conhecimento, demonstra interesse e entusiasmo. Ou seja, esse cuidado do professor no planejar as aulas gera no aluno sentimentos positivos em relação a si próprio, pois possibilita uma aprendizagem de qualidade e consequentemente melhora no seu desempenho. Os autores Tassoni e Leite (2013, p. 265) afirmam que “os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores”.

A função da educação é desenvolver as competências dos alunos, acolhendo as suas necessidades. Quando o professor considera esses fatores, planeja a sua prática com a finalidade de possibilitar ao educando o desenvolvimento das suas aptidões.

Foi ressaltada ainda, a preocupação do professor com questões que vão além dos conteúdos ensinados. Por vezes essas preocupações são demonstradas através de gestos simples, como orientar os alunos a sentarem corretamente, ensinando-os que a postura correta contribui para um melhor desempenho, sugerir como podem cuidar melhor do seu material pessoal e auxiliar na mediação de conflitos entre alunos. Essas atitudes evidenciam atenção, cuidado e zelo, mostra que o professor está interessado no aluno, no seu bem-estar e no seu desempenho. Portanto naturalmente despertam sentimentos positivos que contribuem para melhor aprendizagem.

Um dado interessante observado na pesquisa realizada por Tassoni e Leite (2013), é a associação que o aluno constitui entre a pessoa do professor e suas práticas pedagógicas, mostrando que o laço afetivo com o professor interfere no gostar do objeto de conhecimento. Foi possível verificar também a importância da mediação do professor na realização das atividades propostas. A prática docente deve considerar as necessidades do aluno, contribuindo para que o mesmo seja o protagonista, abrindo espaço de fala e estimulando a autonomia do aluno, elevando a sua autoestima, ressaltando suas habilidades e auxiliando nas dificuldades. Negar isso ao aluno é estabelecer uma relação de indiferença, que automaticamente

desencadeia no aluno a falta de interesse em relação ao professor e ao objeto de conhecimento.

Quando o professor é de fato envolvido com a disciplina e demonstra prazer e satisfação no exercício docente, naturalmente ocorre o contágio emocional positivo, ou seja, o aluno é contagiado por essa relação afetiva do professor com o objeto de conhecimento e passa a demonstrar mais interesse pelo estudo. Crianças e adultos que convivem, estão em constante exposição a um contágio emocional. Tassoni e Leite (2013, p. 268) esclarecem que “na teoria walloniana o poder de contágio das emoções refere-se à tendência de propagação destas”. O movimento de contágio emocional ocorre naturalmente e é um evento facilmente observável nas classes de crianças de 5 a 7 anos. O envolvimento do professor com a aula, a maneira como o conteúdo é transmitido e o entusiasmo, desencadeiam o contágio de emoções positivas que motivam os alunos, como afirma Wallon (1995, p. 99):

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos.

O contágio emocional pode ocorrer também quando as emoções são desagradáveis, isso pode ser percebido quando ocorrem situações inesperadas em sala de aula. Algumas vezes os alunos não sabem lidar com imprevistos, mudanças de rotina ou despedida de um coleguinha. Por vezes esses e outros eventos inesperados, geram algum tipo de comoção generalizada, como choro, medo ou desânimo coletivo.

Entre essas situações está a avaliação, sobretudo para alunos entre 5 e 7 anos que vivenciam essa experiência pela primeira vez. O medo do desconhecido e a autocobrança geram sentimentos de tensão e desconforto. Por isso é necessária uma atenção especial a esse momento. Não necessariamente tendo como ponto de partida a avaliação em si, mas o procedimento de correção. A avaliação deve ter

como propósito reorientar as intervenções do professor na sua prática diária. Uma avaliação punitiva gera tensão, medo, desânimo e distorce a percepção que o aluno tem de si, assim, no momento da avaliação esses sentimentos afetam o raciocínio e a ação dos alunos, resultando, portanto, em resultados negativos.

Os alunos que participaram da pesquisa destacaram alguns pontos em relação ao comportamento do professor, aos quais eles consideram importantes, como: paciência em explicar e repetir quando necessário, calma para lidar com o aluno e transmitir o conteúdo, senso de humor, descontração, atenção e carinho. Esses comportamentos por parte do professor possibilitam sentimento de bem-estar e segurança, tornando-o uma referência de sucesso para os alunos, como evidenciado por Tassoni e Leite (2013, p. 263), “Os alunos do último ano da Educação Infantil, ao falarem de sua professora, destacaram uma admiração que os levava a observá-la como modelo. Imitava-se o que a professora fazia para ser competente como ela”.

Ribeiro (2009) ressalta que, segundo Pereira (2007), a construção do conhecimento é o resultado da relação social, histórica e biológica, estabelecida no dia a dia, por isso é necessário um aprendizado para lidar com o aspecto afetivo, assim como lidamos com os de natureza cognitiva. Essa habilidade precisa ser desenvolvida e o professor tem um papel fundamental nesse processo, pois o espaço escolar é um ambiente propício para essa aprendizagem.

Ribeiro (2009) defende que os estudos realizados sobre as relações afetivas entre professor e aluno, apesar de apresentarem abordagens e análises diferentes, chegam ao mesmo resultado: a relação professor/aluno, quando estabelecida sem afetividade, é a principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013) alertam para a necessidade de o professor conhecer os estágios do desenvolvimento humano propostos por Wallon (1995) e suas características. Esse conhecimento dará ao educador a compreensão da fase específica pela qual o aluno está passando, quais as suas necessidades para aquele

período, e assim o docente terá mais clareza ao planejar as atividades, realizar as intervenções e direcionar as relações interpessoais em sala de aula, procurando sempre alternar entre o campo cognitivo e o afetivo.

Ribeiro (2009) aborda em seu artigo uma questão importantíssima, que na verdade deveria ser o ponto de partida ao pensar na prática pedagógica com base na afetividade, que é a formação afetiva do professor. A autora enfatiza a necessidade de uma formação de professores que contemple os aspectos humanos em sua integralidade, com fundamentos que envolvam razão, emoção, historicidade e cultura. A mesma considera que a falta de estudos relacionados à afetividade é um problema sério nos currículos de formação. No entanto a BNCC (2018), afirma um compromisso com a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, na busca de um realinhamento que contemple os objetivos propostos na regulamentação, a saber:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BNCC, 2018, p. 21).

Afetividade é um tema pouco discutido entre professores (OLIVEIRA, 2014), a palavra afetividade remete a carinho, afago e doçura, essa é a ideia que ainda prevalece entre muitos docentes, tanto pela falta de interesse, quanto pela omissão dessa temática nas formações pedagógicas. Porém faz-se cada dia mais necessário que o professor se aproprie desse conhecimento, tendo em vista que a realidade diária vivenciada em sala de aula exige do docente a gestão das relações, ele é o principal componente nessa condução.

O ambiente emocional da sala, os acordos de convivência, a reflexão sobre a ação, o auto avaliar-se, as mudanças de hábitos, o aprender a ouvir, o respeitar o

espaço do outro, as diferenças, a construção da autoimagem, tudo isso perpassa o trabalho do professor, por isso é imprescindível que o professor compreenda a importância de apropriar-se da afetividade tanto como ferramenta propulsora do aprendizado dos seus alunos quanto para o desenvolvimento das suas relações interpessoais fora do espaço de trabalho. Nesse sentido a BNCC, se compromete a fazer valer esse direito do aluno da Educação Básica:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

A expectativa diante dessa diretriz é que o profissional da educação seja capacitado e sensibilizado para atender da melhor forma possível o seu aluno, compreendendo que ele é o ator principal para validar o que foi determinado.

## **CONSIDERAÇÕES**

Quando se iniciou o trabalho de pesquisa, constatou-se que, ainda hoje a ideia de dualismo está presente entre os profissionais da educação, levando muitos professores a enxergarem seus alunos como seres desconexos, separando o cognitivo do afetivo, principalmente pela formação deficiente de muitos cursos de licenciatura do país (FLORÊNCIO, 2018; OLIVEIRA, 2014). Sendo o professor o principal gerenciador das emoções na sala de aula, faz-se necessário fomentar nos espaços educacionais, discussões que possibilitem um novo olhar a respeito do homem como ser integral. Provavelmente esse seja o ponto principal para iniciar uma quebra de paradigmas em relação à dualidade nos espaços escolares, conduzir

o professor nessa transição de conceitos e exercício. Tassoni e Leite ressaltam essa necessidade ao final do seu artigo:

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir/travar os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar (2013, p. 270).

Constatou-se que existe de fato, uma conexão real entre afetividade e aprendizagem, podendo haver alternância entre elas. Isso foi verificado na pesquisa realizada, através da análise da fala dos alunos:

Os comentários dos alunos do último ano da Educação Infantil abordaram ações concretas que os ajudavam, evidenciando-se um aspecto bastante tônico – falaram de ajudar com carinho, falaram de contato físico e destacaram a entonação da voz. Demonstrou-se que a afetividade manifestava-se e nutria-se, frequentemente, pela via corporal. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264).

Diante desses dados, considera-se que os próprios alunos afirmam com clareza a importância dos elementos que devem estar presentes numa relação de afetividade, como carinho, contato físico, entonação de voz, ou seja, presença intensa e concreta do professor em sala de aula.

Foi observado também, que a relação afetiva entre professor e aluno é de fundamental importância para garantir um ambiente emocional estável, que possibilite o pleno desenvolvimento afetivo deste, resultando na fluidez da aprendizagem, levando-se em conta que uma relação afetiva negativa, claramente trará resultados contrários de grandes proporções, confirmando assim, a hipótese inicial. No entanto, vale lembrar que é importante buscar um equilíbrio na dosagem da afetividade, para garantir a qualidade das relações, sem acarretar excesso ou falta de afeto.

Compreende-se que as ações positivas do professor podem potencializar o aluno, de forma apropriada para construir um campo afetivo favorável à sua

aprendizagem tendo em vista que é o comportamento docente, que contribui para estabelecer uma relação positiva com o aluno e que este é influenciado por essa relação.

A pesquisa realizada por Tassoni e Leite (2013) muito contribuiu para a realização deste artigo, pois apresentou o contexto escolar e suas sutilezas do ponto de vista dos alunos, elucidando de maneira concreta, caminhos que conduzem a uma nova perspectiva a respeito da afetividade e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Assim, parece ser pertinente a inserção de formações continuadas com essa temática, no meio acadêmico, fazendo valer a BNCC (2018), que garante ao docente uma capacitação ampla, buscando aprofundar o conhecimento do professor sobre afetividade, de que modo ele constrói sua relação afetiva com o aluno, com o aprender e com o outro.

## Referências

BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Governo Federal. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009), 33. Ed. São Paulo: Editora Objetiva, 2018. 518p.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

FLORÊNCIO, R. R. *Blog Etnolinguagens*, 2018. Disponibilizado em [www.etnolinguagens.webnode.com](http://www.etnolinguagens.webnode.com). Acesso em: 20/04/2019.

LOOS-SANT'ANA, H.; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Revista Brasileira Estudos Pedagogicos*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n249/2176-6681-rbeped-98-249-00446.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte,

v. 29, n. 03, p.199-230, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n3/a09v29n3.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 13. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2003. 198p.

OLIVEIRA, M. S. M. *Gestão e Aprendizagem: evidenciando o pacto pela educação*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, 129f, 2014.

PEREIRA, M. Z. C. Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. *Anais..* 30 Reunião anual da Anped, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/qt12-3600-int.pdf>. Acesso em: 11 de fev. 2019.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, julho/setembro, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

SANT'ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010. Editora UFPR, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a09n36.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SOUZA, M. T. C. C. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. v. 27, n. 2, p. 249-254, Abr-Jun, 2011.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>. Acesso em: 12 fev. 2019.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21472.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2019.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995. 232p.

**Recebido: 06/06/2019**

**1ª Revisão: 18/10/2019**

**Aceite final: 12/01/2020**

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO: UM  
PARADIGMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO  
BRASIL?**

**THE FEDERAL UNIVERSITY OF THE VALE DO SÃO FRANCISCO: A  
PARADIGM OF EXPANSION OF PUBLIC HIGHER EDUCATION IN BRAZIL?**

**LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL VALE DE SAN FRANCISCO: ¿UN  
PARADIGMA DE EXPANSIÓN DE EDUCACIÓN PÚBLICA SUPERIOR EN  
BRASIL?**

*Patrick Campos Araújo*

patrickcaraujo@yahoo.com.br

Bacharel em Direito,

Mestrando em Formação de Professores e  
Práticas Interdisciplinares da UPE.

*Iracema Campos Cusati*

iracema.cusati@upe.br

Doutora (USP)

Professora Adjunta da UPE.

**RESUMO**

O presente trabalho compõe capítulo de dissertação sobre a educação superior pública no submédio São Francisco, a partir do estudo a criação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). A metodologia adotada para a pesquisa foi de cunho documental, por meio de coleta e análise de registros oficiais. O objetivo é a investigação do processo de consolidação da Univasf, que ocorreu no período de 2003 a 2006, durante o período do chamado “Programa Expandir”. Buscou-se localizar as origens e marcos legais da instituição de forma a compreender se ela de fato significou um novo paradigma do processo de expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil, em razão de ser a primeira Universidade Federal criada no submédio São Francisco e possuir caráter regional, voltada para a formação da população local. Verificou-se que a Univasf se consolidou como um paradigma da expansão junto ao modelo de sociedade atual e ao desenho educacional implementado, iniciando um novo período instrucional para a região do submédio São Francisco e para os futuros processos de interiorização da educação superior pública no Brasil.

**Palavras-chave:** Universidade. Expansão. Interiorização. Educação Superior.

## ABSTRACT

This paper composes a dissertation chapter on public higher education in the sub-medium São Francisco, from the study of the Federal University of Vale do São Francisco (Univasf). The methodology adopted for the research was documentary, through the collection and analysis of official records. The objective is to investigate UNIVASF's consolidation process, which took place from 2003 to 2006, during the period called "Expand Program". We sought to locate the origins and legal milestones of the institution in order to understand if it actually meant a new paradigm of the expansion process and internalization of public higher education in Brazil, because it is the first Federal University created in the sub-medium São Francisco which has regional character, aimed at the formation of the local population. It was found that Univasf was indeed consolidated as a paradigm of expansion with the current society model and the educational design implemented, beginning a new period instructional for the region of the sub-medium São Francisco and for the future processes of internalization of public higher education in Brazil.

**Key words:** University. Expansion. Interiorization. Higher Education

## RESUMEN

Este documento compone un capítulo de disertación sobre educación superior pública en el submedio São Francisco, a partir del estudio de la Universidad Federal de Vale do São Francisco - Univasf. La metodología adoptada para la investigación fue documental, a través de la recopilación y análisis de registros oficiales. El objetivo es investigar el proceso de consolidación de Univasf, que tuvo lugar de 2003 a 2006, durante el período del denominado "Programa de Expansión". Intentamos ubicar los orígenes y los marcos legales de la institución para entender si realmente significó un nuevo paradigma del proceso de expansión e internalización de la educación superior pública en Brasil, porque es la primera universidad federal creada en el submedio São Francisco e tener un carácter regional, dirigido a la formación de la población local. Se descubrió que Univasf se consolidó como un paradigma de expansión con el modelo de sociedad actual y el diseño educativo implementado, comenzando un nuevo período instructivo para la región del submedio São Francisco y para los futuros procesos de internalización de la educación superior pública en Brasil.

**Palabras-clave:** Universidad. Expansión. Internalización. Educación universitaria.

## INTRODUÇÃO

É comum a afirmação de que o papel da Universidade é a produção do conhecimento. Nada mais correto então, que conhecer como a própria Universidade é produzida, constituída e desenvolvida. Este trabalho compõe pesquisa que analisa o desenvolvimento da universidade e da educação superior no interior do sertão nordestino, na região do submédio São Francisco, no período que compreende os anos de 2003 a 2006.

Este recorte regional e temporal se justifica por ter sido exatamente neste período que um novo cenário se estabeleceu: a interiorização da universidade pública por meio de políticas desenvolvidas a partir do Governo Federal. Tal processo teve na região nordeste do país um significado diferenciado, pois a característica predominante desta região do país durante todo o século XX foi de fragilidade e ausência de instituições de educação superior organizadas no modelo universitário, incluindo-se o sertão do submédio São Francisco<sup>1</sup>.

Os primeiros cursos superiores que foram instalados na região não partiram de políticas do Governo Federal, como durante a maior parte dos anos previu a legislação, mas através de políticas dos governos locais (municipais e estaduais). O modelo de organização das primeiras instituições foi o de

---

<sup>1</sup>Segundo a CODEVASF, o sertão do submédio São Francisco consiste em áreas dos estados da Bahia e Pernambuco, estendendo-se de Remanso até a cidade de Paulo Afonso (BA), e incluindo as sub-bacias dos rios Pajeú, Tourão e Vargem, além da sub-bacia do rio Moxotó. Suas principais cidades são Juazeiro e Paulo Afonso, na Bahia; Petrolina, Ouricuri e Serra Talhada, em Pernambuco. Disponível em: <<http://www2.codevasf.gov.br/osvales/vale-do-sao-francisco/recus/submedio-sao-francisco>> Acesso em 28 fev, 2019.

faculdades isoladas, voltadas principalmente para a formação de professores e de profissionais de áreas relacionadas com o trabalho no campo.

Foram estas as instituições que primeiro ofertaram cursos de educação superior na região, enquanto nas capitais, o Governo Federal implantou instituições de educação superior, já organizadas no modelo universitário, ainda na primeira metade do século XX.

Foi a partir do início da primeira década do século XXI que o Governo Federal apresentou diretrizes para criação de uma instituição de educação superior na região nordeste. Naquele período, foram inúmeros e recorrentes os debates e ações que influenciaram toda a política de educação superior do país, com impactos ainda por serem mensurados. Investigar, portanto, como aquele processo ocorreu é condição determinante para avaliar o caminho percorrido até agora.

É com o início do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do ano de 2003, que as políticas de expansão voltadas para a interiorização das instituições de educação superior começam a se concretizar. A execução da chamada Fase I do programa de expansão das universidades, período de 2003 a 2007, tendo “como principal meta interiorizar o ensino superior público federal” (BRASIL/MEC/SESU, 2013, s/p).

‘No sertão nordestino, a interiorização de 2003 a 2007 resultou na consolidação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), com *campi* em Pernambuco, na Bahia e no Piauí; na criação da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), no Rio Grande do Norte; e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); além da expansão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); da Universidade Federal da Bahia (UFBA); da Universidade Federal do Ceará (UFC); da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba; da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); da

Universidade Federal do Piauí (UFPI); e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Este trabalho apresenta e discute o processo de consolidação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), que ocorreu num período histórico em que o país vivia o início de uma transição política, econômica e social, com tentativas de adoção de outro modelo de desenvolvimento.

O presente trabalho sistematiza e apresenta dados que apontam como a consolidação da Univasf No submédio São Francisco esteve alinhada com este projeto, voltada para o desenvolvimento regional e se tornando um paradigma do processo de expansão das instituições federais de educação superior no Brasil.

## **METODOLOGIA**

Na condução do presente estudo, a abordagem considerada para desenvolver a pesquisa foi qualitativa. Foi adotado este método, tendo em vista o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental no desenvolvimento da investigação.

O tipo de pesquisa qualitativa adotada nesta investigação foi bibliográfico, documental e de estudo de caso, pois o objeto deste estudo é a análise aprofundada de uma unidade de ensino que foi delimitada via um corte temporal-espacial pelos pesquisadores (ALVES-MAZZOTTI, 2006; TRIVIÑOS, 1987).

No que se refere a natureza, a pesquisa é descritiva por considerar a observação dos fatos, seus registros, análises, classificações e interpretações. Para Oliveira (2011, p. 55) “a pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma

análise aprofundada do problema de pesquisa em relação a aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos e comunidades”.

Foram consultadas as publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes a educação superior no período que compreende o final da década de noventa e o início da primeira década dos anos dois mil. As sinopses estatísticas produzidas pelo INEP permitem que sejam visualizadas por completo as variações relativas a quantidade de estudantes, de instituições e de cursos superiores no Brasil.

Outras publicações do Ministério da Educação (MEC), principalmente aqueles produzidos pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), também serviram de suporte para a pesquisa, pois apresentam os programas elaborados para a expansão das vagas e das instituições de educação superior, como o Programa Expandir, um dos objetos do estudo.

Também foram consultadas o conjunto da legislação relativa a criação e implantação da Univasf. Os documentos foram localizados em atas das comissões permanentes da Câmara dos Deputados responsáveis por realizar a apreciação do projeto enviado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e apresentam as discussões e as mudanças realizadas pelos deputados.

A organização do material localizado, considerando uma linha do tempo, permitiu a reconstrução do percurso legal que originou a Univasf. Foi realizando a verificação dos documentos e datas, tendo como referência também o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição que a presente pesquisa foi elaborada.

## CONTEXTO E CENÁRIO

Ao assumir a presidência da República em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva apontou que a reforma da Educação Superior seria um dos pontos prioritários em sua agenda de governo, demonstrando o objetivo de desenvolver uma política de ampliação e democratização da Educação Superior amparada numa política de inclusão com justiça social.

No que diz respeito à política de acesso, o ponto canalizador das propostas de Lula foi fazer valer as metas dispostas no Plano Nacional de Educação (PNE). A expectativa seria fazer com que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem matriculados no nível superior de ensino; além disso, que deste percentual, 40% estivessem lotados em instituições públicas – meta que foi vetada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A tônica em torno da reforma universitária não se restringia a ampliar o quadro da educação superior; o governo adotou como lema a ampliação da educação superior com *inclusão e justiça social*. No caso, isto significava ampliar o acesso ao ensino superior, sendo que privilegiando o aumento das camadas populares nos assentos universitários e garantir sua permanência através de programas específicos (SANTOS; GROSS, 2010, p.05).

É justamente esta perspectiva que é apresentada no editorial escrito pelo Secretário de Educação Superior Nelson Maculan, no documento “Expansão das Universidades Federais, o sonho se torna realidade – período 2003 a 2006” (BRASIL/MEC/INEP, 2006, s/p), produzido pelo Ministério da Educação. Segundo ele:

Desde a década de 50 o Brasil não assistia a um significativo aumento do número de universidades e vagas no ensino superior público. Após um longo período de estagnação, graças à iniciativa do Ministério da Educação, a implementação do Programa Expansão tem proporcionado às universidades federais a obtenção de um maior número de recursos indispensáveis à sua manutenção. Além de aumentar o número de alunos matriculados, com o processo de interiorização das unidades universitárias, o programa tem por finalidade garantir a permanência dos jovens em suas cidades de origem, garantindo assim que esses futuros profissionais não abandonem suas regiões e possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento local.

Esta perspectiva apontava para a superação da situação estabelecida nos governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Naquele momento os números da educação superior no Brasil, apresentados na tabela 1, eram

alarmantes. Primeiro pelo fato da hegemonia do setor privado, que conforme a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2000 era responsável por 1.004 Instituições de Ensino Superior no Brasil, enquanto que todo o setor público (Federal, Estadual e Municipal) reunia apenas 176.

Tabela 1 – Número total de IES por organização acadêmica e localização.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral		
	Total	Capital	Interior
Brasil	1.180	435	745
Pública	176	59	117
Federal	61	38	23
Estadual	61	21	40
Municipal	54	-	54
Privada	1.004	376	628
Particular	698	271	427
Comun/Confes/Filant	306	105	201

Fonte: INEP (2001). Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf)

Segundo o Censo do INEP de 2002, apesar de uma tendência de aumento na quantidade de estudantes em instituições federais de educação, o déficit em relação ao total de jovens em idade universitária era ainda maior.

Tabela 2 – Censo INEP de 2002.

Corpo Discente	1990	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Alunado	356.176	400.113	414.735	426.677	441.580	463.668	506.336	493.632	532.304	563.687
Oferta de Vagas	68.336	92.913	91.680	97.065	102.255	105.116	131.124	134.866	112.643	115.877
Docentes Efetivos	48.416	45.243	43.115	42.411	43.150	42.766	42.985	42.619	41.716	42.363
Docentes Temporários	2.010	5.183	7.311	8.015	7.276	7.660	7.441	7.807	8.710	8.063
Relação... [1]	7.06	7.93	8.22	8.46	8.76	9.2	10.04	9.79	10.56	11.18

Fonte: Casa Civil da Presidência da República (2003). Disponível em:

<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>

Enquanto o número do alunado nas instituições federais de educação cresceu 137.456, entre os anos de 1990 e 2000, o número de jovens com idade universitária (18 aos 24 anos) passou de pouco mais de 28 milhões para cerca de 34 milhões no ano de 2000.

Tabela 3 –Brasil: população total, com idade entre 15 e 24 anos, e matrículas no ensino superior (1950-2010).

Ano	População		Matrículas no ensino superior
	Total	De 15 a 24 anos	
1950	51.827.765	10.493.454	44.458
1960	70.119.071	13.303.185	93.202
1970	94.215.625	19.158.680	425.478
1980	118.795.745	25.092.370	1.377.286
1991	146.822.882	28.546.011	1.565.056
2000	169.850.485	34.095.945	2.694.245
2010	190.755.800	34.227.652	6.379.299

Fonte: IPEA (2016). Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715\\_livro\\_jovens\\_universitarios\\_cap\\_04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_04.pdf)

Esta situação estabeleceu-se, em grande medida, devido às políticas de austeridade do governo de Fernando Henrique Cardoso, associada ao incentivo para o surgimento de instituições privadas de educação superior, provocando uma crise profunda em todo o setor público do país, com destaque para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC. Procurando uma visão de conjunto, podemos concluir que as políticas do Governo FHC voltadas para as esferas pública e privada do ensino superior são distintas, mas compatíveis e convergentes (CUNHA, 2003, p. 57).

Sobre o tema, o relatório executivo do MEC que analisou a expansão durante os anos de 2003 a 2006, também apontou que:

A partir da década de 1990, em função dos ajustes fiscais que resultaram em cortes orçamentários e na imediata redução dos investimentos educacionais, acentua-se o sucateamento do sistema universitário federal. Dados da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) indicam que, no período de 1995-2001, as 54 instituições federais de ensino superior perderam 24% dos recursos para custeio (pessoal, água, luz telefone e materiais diversos) e 77% de recursos para investimento em salas de aulas, laboratórios, computadores e acervo bibliográfico (MEC/ SESU. 2006, p.11).

Já em 2003, em virtude do aprofundamento da crise vivida pelas IFES, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação e apresentar um plano de ação para a reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições. Otranto (2006, p. 19) defende a ideia de que “este documento serviu de base para os demais que orientam a reforma da educação superior brasileira e direcionou medidas legais, já implantadas oficialmente”.

O documento que foi elaborado pelo GTI, buscou apresentar “ideias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI” (BRASIL, 2003). O diagnóstico apontava que:

A última década foi de desarticulação do setor público brasileiro; as universidades federais não foram poupadas. Como em todo o setor público, o quadro geral das universidades brasileiras é de crise. De um lado, as universidades governamentais sofreram consequências da crise fiscal do Estado que incidem sobre seus recursos humanos, de manutenção e de investimento. De outro lado, a prioridade ao setor privado em todas as áreas também chegou ao setor do ensino superior: as universidades privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos, chegando a responder, em 2002, por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas, encontram-se agora ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do alunado e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (BRASIL, 2003, s/p).

Em decorrência deste diagnóstico, o GTI apontou a necessidade de soluções estruturais, que consistiam em “(i) um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais e (ii) uma reforma universitária mais profunda” (BRASIL, 2003), mas segundo Aguiar (2016, p.115):

Apesar de algumas propostas pontuais e projeções quanto a custos e investimentos envolvidos nestas, a maior parte jamais colocada em prática, podemos afirmar que o documento apresentado, em seu conjunto, ficou muito aquém de um plano de ação que visaria à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Ele é demasiadamente genérico, impreciso e irrealista.

Uma análise integral do documento produzido pelo GTI demonstra que seu diagnóstico estava correto, principalmente na identificação da crise vivida pelas IFES. No entanto, como dito por Aguiar, o conjunto de suas propostas foi bastante limitado, principalmente no que diz respeito a sua exequibilidade.

Ainda assim, é no bojo deste documento que o Governo Lula avança na consolidação de algumas instituições, em sintonia com aquilo que estabelecia o Plano Nacional de Educação (PNE), mesmo que ele não faça menção a nenhuma delas.

O diagnóstico feito pelo PNE (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001) sobre a situação da educação superior era de que esta enfrentava, naquele período “sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”.

Segundo o texto, o país tinha então cerca de 1,5 milhões de jovens egressos do ensino médio, tendo a sua disposição um número de vagas no sistema de educação superior que era considerado “razoável”. Para tanto, lançava mão dos dados do INEP/MEC de 1998, Conforme a tabela 2:

Quadro 1 – Quantidade e distribuição de IES no Brasil em 1998.

Ensino Superior	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não Preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318

Fonte: INEP (2001). Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

O diagnóstico do PNE avaliava ainda que “como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior”, e afirmava que em virtude disso:

A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior. Em 1998, 55% dos estudantes deste nível frequentavam cursos noturnos; na rede estadual esta porcentagem sobe para 62% (BRASIL, 2001, s/p).

Dessa forma, o cenário encontrado pelo governo Lula era extremamente contraditório do ponto de vista da política de educação superior. De um lado, havia o diagnóstico de que a demanda pela educação superior iria crescer; por outro, o sistema, principalmente público federal, estava em profunda crise e as medidas adotadas deveriam simultaneamente assegurar o funcionamento das instituições existentes e dar conta de prepara-las para atender a demanda iminente que o Plano Nacional de Educação previu que ocorreria.

A situação era ainda mais delicada quando se analisava o quadro de distribuição das vagas existentes por região, organização acadêmica e localização das instituições. Para os fins deste trabalho, cabe visualizar a

situação do nordeste, destacadamente do interior da região. Conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2000, a rede pública federal contava no Nordeste naquele momento com 15 instituições, sendo destas 13 localizadas em capitais e apenas 2 no interior.

No que se refere à organização acadêmica, destas 15 instituições, 10 eram universidades, sendo 9 localizadas nas capitais e apenas 1 no interior, localizada no estado de Sergipe, na cidade de São Cristóvão<sup>2</sup>. É justamente nestas circunstâncias e nesse período que ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso foi aprovada a lei que criou a Universidade Federal do Vale do São Francisco.

### **Arcabouço legal da Universidade Federal do Vale do São Francisco**

A primeira ação do Governo Federal no sentido de criar uma Universidade na região do submédio São Francisco se deu com o envio em 10 (dez) de setembro de 2001, mesmo ano da aprovação do Plano Nacional de Educação, da mensagem nº 961/01, apresentando à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 5.307/01 que autorizava o “Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Petrolina” (BRASIL, 2001, s/p).

A mesa diretora da Câmara dos Deputados, já no dia 12 (doze) de setembro de 2001 despachou e encaminhou o projeto para a Coordenação de Comissões Permanentes (CCP) para que esta procedesse com distribuição junto às comissões competentes. Ocorre que, ao analisar o regime de tramitação no portal da Câmara dos Deputados, identifica-se que já no dia 29 (vinte e nove) de outubro de 2001, a mesa diretora da Câmara recebeu

---

<sup>2</sup>Esta informação está disponível no portal da Universidade Federal de Sergipe, na aba “História”:  
<http://divulgacoes.ufs.br/pagina/2518>

mensagem presidencial (MSC011142001) solicitando que fosse atribuído regime de urgência constitucional para o projeto.

Somente depois disso, as comissões que fariam a análise, de fato receberiam o projeto e designariam seus respectivos relatores. Isso ocorreu no dia 30 (trinta) de outubro de 2001 com a Comissão de Finanças e Tributação; com a Comissão de Educação e Cultura, sendo que esta designou como relator o Deputado maranhense Gastão Vieira; e com a Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, que designou como relator o Deputado pernambucano José Múcio Monteiro.

No dia 31 (trinta e um) de outubro de 2001, a Comissão de Finanças e Tributação designou como relator o Deputado baiano, Jorge Khoury; e no dia 01 (primeiro) de novembro de 2001 a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania designou como relator o Deputado Pernambucano Luciano Bivar. Como é possível perceber, todos os deputados envolvidos com a tramitação do projeto nas comissões eram de estados da região nordeste.

Em 05 (cinco) de dezembro daquele mesmo ano, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara aprovou o parecer do relator Gastão Vieira, que apresentou substitutivo ao projeto, analisando seis emendas apresentadas por deputados na comissão. Entre estas, uma do deputado baiano Walter Pinheiro, que propunha a alteração do nome da instituição para Fundação Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco. Sobre esta alteração, pronunciou-se o relator que:

Ainda que pertinente, a proposta contraria a Lei n.º 4.759/65, que é explícita na determinação de que as instituições federais de educação superior, localizadas no interior de Estados brasileiros, devem receber o nome da cidade que as abriga (Câmara dos Deputados, 2001, s/p).

Ocorre que poucos meses depois, em nova apreciação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto ocorrida no dia 01 (primeiro) de abril de 2002, o mesmo relator reviu sua posição, afirmando que:

Assim, para completar as medidas favoráveis a este esforço de desenvolvimento, é oportuna a criação de uma universidade com vocação regional, voltada para o desenvolvimento sustentado de toda a região. Este o conteúdo da emenda substitutiva n.º 1, subscrita pelos deputados Walter Pinheiro, Fernando Ferro, Eduardo Campos, Clementino Coelho e apoiada pelo Deputado Jorge Khoury, ilustres representantes da região. Por esta razão, é nosso entendimento que o nome da futura universidade deva evocar seu compromisso regional, daí a denominação de “Fundação Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco”. Incorporamos ao substitutivo, o resultado das aspirações de várias lideranças regionais que propuseram a inserção da nova universidade em toda a região do Semi-Árido nordestino, a ser implementada paulatinamente, à medida de seu desenvolvimento e disponibilização de recursos (Câmara dos Deputados, 2002, s/p).

A partir de então, o Projeto de Lei nº 5.307/01 passou a tramitar com ementa descrevendo que “Institui a Fundação Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco” e foi com sua votação, publicada no diário oficial de 26 (vinte e seis) de abril de 2002, que os deputados aprovaram a denominação “Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco”.

Cabe destacar aqui que a discussão travada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados merece atenção particular, no sentido do que pondera Carvalho (2015, p.08):

Na arena da educação superior aparecem claramente os atores defensores de interesses polarizados públicos e privados vinculados ao acesso ao nível superior. O Congresso Nacional, sobretudo a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, constitui-se no lócus preferencial de concretude dessa arena decisória, onde o processo político materializa-se como campo de interação, ou seja, tornando-se espaço de debate e ação (confronto e interação).

Esta é uma das comissões mais antigas do parlamento brasileiro, tendo sempre ocupado lugar de destaque em virtude de suas atribuições e competências.

Seu histórico, no entanto, é anterior à primeira legislatura da Câmara dos Deputados. Foi criada com caráter permanente, na Sessão de 15 de Maio de 1823 da Assembleia Constituinte, a Comissão de Instrução Pública, que

foi mantida no Regimento Interno da Câmara dos Deputados de 1826 (Art. 37) e durante todas as legislaturas do Império<sup>3</sup>.

Além disso, ao longo da história a comissão passou por diversas alterações em seu formato e, inclusive, nas áreas e temas sobre os quais tinha ingerência, mas mantendo-se como arena de importantes debates.

Na República, passou por transformações, ora incorporando áreas temáticas, ora reduzindo sua abrangência. Assim, em 1891, o Regimento Interno da Câmara passou a defini-la como Comissão de Instrução e Saúde Pública; em 1920, Comissão de Instrução; em 1934, Comissão de Educação e Cultura; em 1989, Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (Res. 5/89); ainda em 1989, Comissão de Educação, Cultura e Desporto (Res 17/89); em 2004, Comissão de Educação e Cultura; e em 2013, Comissão de Educação<sup>4</sup>.

Nesse sentido, os interesses que mobilizaram os parlamentares a aprovar o projeto de lei de criação da Univasf nos termos em que ele se deu é algo que merece ser destacado, pois, a composição da Comissão de Educação e Cultura naquela legislatura possuía um caráter mais conservador do que progressista ou desenvolvimentista, de forma que o que ocorreu com a instituição após sua consolidação foi decorrente mais da vontade política do governo federal do que das pretensões daqueles legisladores.

No dia 27 de julho de 2002, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei 10.473 que instituiu a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, vinculada ao Ministério da Educação e com sede na cidade de Petrolina, Estado de Pernambuco. Mas coube ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva a implantação e consolidação da instituição, nos marcos do novo projeto de sociedade que a população brasileira havia elegido nas urnas no ano de 2002.

Assim, o objetivo da Univasf, segundo a lei, era o de “ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e

---

<sup>3</sup> Informação retirada da página oficial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, no item Histórico e Atribuições. Lá não é feita referência ao ano de produção do texto.

<sup>4</sup> Idem

promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação *multicampi* no Polo Petrolina/Pernambuco e Juazeiro/Bahia”, mas também com possibilidade de atuação na região do semiárido nordestino. A lei, no entanto, não estabelece quais critérios utiliza para fazer a delimitação de semiárido. Todavia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE):

O Semiárido brasileiro é composto por 1 262 municípios, dos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais. Os critérios para delimitação do Semiárido foram a precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm; o índice de Aridez de Thornthwaite igual ou inferior a 0,50 e; o percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano. A competência para fixar critérios técnicos e científicos para delimitação do Semiárido foi dada ao Conselho Deliberativo - CONDEL da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE pela Lei Complementar nº 125, de 3 de janeiro de 2007 (IBGE, 2017, *online*).

Considerando que a SUDENE apenas recebeu a competência legal para fixar os critérios de delimitação do semiárido em 2007, percebe-se que até o momento da sanção da lei 10.473/02 aquela delimitação atendia a outros critérios:

A delimitação anterior do Semiárido brasileiro tinha extensão total de 982 563,3 km<sup>2</sup>. Dessa área, a Região Nordeste concentrava em torno de 89,5%, abrangendo a maioria dos estados nordestinos, com a exceção do Maranhão, e o Estado de Minas Gerais, situado na Região Sudeste, que possui os 10,5% restantes (103 589,96 km<sup>2</sup>). O recorte anterior foi delimitado com base na isoieta de 800 mm, no Índice de Aridez de Thornthwaite de 1941 (municípios com índice de até 0,50) e no Risco de Seca (superior a 60%) (IBGE, 2017).

Com o Decreto nº 4.465 de 13 de novembro de 2002, editado, portanto, quatro meses após a sanção da lei de criação da Univasf, foi realizada a organização administrativa da Universidade. Pelo decreto, para além de sua sede, a Univasf poderia “criar cursos e absorver os já existentes na região administrativa de que trata a Lei Complementar nº 113, de 19 de setembro de 2001”.

Tal Lei Complementar foi editada no ano de 2001 e criou a chamada Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Esta região, por sua vez, conforme o parágrafo único do artigo 1º da referida lei “é constituída pelos Municípios de Lagoa Grande, Orocó, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista, no Estado de Pernambuco, e pelos Municípios de Casa Nova, Curaçá, Juazeiro e Sobradinho, no Estado da Bahia”.

Também por meio do Decreto 4.465/02 foi definida a composição inicial do quadro de pessoal da UNIVASF, sendo o provimento para “trezentos e quinze cargos de Professor de 3º Grau” e “duzentos e cinquenta cargos técnico-administrativos, sendo noventa e quatro de Nível Superior e cento e cinquenta e seis de Nível Intermediário”.

O Decreto 4.465/02 também definiu que a UNIVASF seria “dirigida por um Reitor e pelo Conselho Universitário” cuja composição e competências deveriam ser fixadas no estatuto. Este, por sua vez deveria ser aprovado nos termos do §2º, do art. 9º da Lei 4.024/61, a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A responsabilidade pela “execução das atividades de administração de pessoal, material, patrimônio, serviços gerais, orçamento e finanças e controle interno” da Univasf, foi atribuída à Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Esta responsabilidade possuía o prazo inicial limite de 31 de dezembro de 2003, mas foi prorrogado por meio do Decreto 4.935/03 até o dia 31 de dezembro de 2004.

Sobre este fato, cabe mencionar manifestação do então Deputado Federal Clementino Coelho, que no dia 28 de novembro de 2002, manifestou-se por meio da Indicação nº 3347/2002, contra a atribuição da administração à UFES, e apontando a UFPE e a UFBA como instituições que deveriam assumir aquela competência:

[...] beira o desrespeito aos estados da Bahia e de Pernambuco e às suas universidades, a atribuição concedida pelo art. 8º do citado Decreto à universidade Federal do Espírito Santo. Com toda consideração pela importante contribuição desta universidade ao seu Estado e ao País, a medida não faz o menor sentido. Levanta, apenas, a hipótese de que teria sido motivada por interesses políticos de menor relevância.

Uma das competências atribuídas a UFES foi à elaboração de uma proposta de estatuto para a Univasf. Essa proposta deveria ser submetida ao MEC e vigoraria, até sua revisão, “nos termos da lei, por iniciativa do Conselho Universitário da Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, regularmente instalado”. O estatuto da Univasf foi aprovado pela Portaria nº 148, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, datada de 10/10/2012.

### **Desenvolvimento regional e papel de integração**

A Univasf é a primeira universidade criada no Brasil voltada para a ideia de desenvolvimento regional. Justamente por isso ela pode ser considerada um paradigma da expansão, uma vez que sua concepção desenvolvimentista foi muito além das ideias provincianas daqueles que defendiam a existência de uma Universidade para a cidade de Petrolina, como forma de capitalização política.

Ou ainda pelo fato de ter sido a primeira, mas não a última, uma vez que ao longo dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e também da presidenta Dilma Rousseff outras instituições de caráter regional foram criadas. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos anos de 2009 a 2014:

A UNIVASF é a primeira Universidade Brasileira voltada para o desenvolvimento regional, neste caso, o semiárido nordestino e, por esta razão, não leva o nome de uma cidade ou estado. Sua missão é fomentar o desenvolvimento da região onde está localizada, a qual compreende parte de oito estados do Nordeste e o norte de Minas Gerais (PDI, 2009, p.11).

Dessa forma, a Univasf inaugurou um novo período na concepção do papel estratégico da educação superior no Brasil, enfrentando diretamente alguns dos principais problemas diagnosticados pelo Plano Nacional de Educação. Primeiro, por inaugurar a política de interiorização, rompendo com a lógica de concentração de instituições de educação superior em capitais e grandes centros litorâneos. Assim, permitindo que os estudantes residentes no interior da região nordeste pudessem continuar seus estudos sem a necessidade de ir para outra região ou estado.

Em segundo lugar, por se constituir nas bases de um modelo progressista e desenvolvimentista, este possuindo como características, segundo Marques e Cepêda (2012, p. 167):

[...] superação do paradigma de especialização liberal (vantagens competitivas) e esforço de desenvolvimento de um aparelhamento econômico diversificado, autônomo e completo, especialmente nos segmentos estratégicos (infraestrutura, indústria de base, setores tecnológicos e qualificação/educação). [E um] protagonismo diretivo do Estado via planejamento e uso da ideia de nação como base desse pacto social.

A questão em torno da perspectiva de integração e desenvolvimento regional que a Univasf expressa também enfrenta o histórico das políticas educacionais brasileiras, tanto em suas vertentes liberais quanto conservadoras. Se para setores do pensamento liberal que influenciaram parte significativa da política educacional do país a educação superior deveria ter o papel de formar as elites para dirigir o povo, a Universidade Federal do Vale do São Francisco já nasce se insurgindo contra esta ideia, tendo como pretensão o desenvolvimento de uma região historicamente alijada pelos principais setores das elites econômicas e sociais.

Além disso, se contrapõe também as correntes do pensamento educacional autoritário, fugindo dos modelos estáticos e das perspectivas de educação bancária e tecnicista, com o objetivo definido reduzir as desigualdades sociais e científicas em nível regional e nacional.

Estas questões são reafirmadas tanto no estatuto quanto no primeiro PDI da instituição, que por sua vez afirma que seu objetivo geral é “atender a missão institucional de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação *multicampino* semiárido brasileiro” (PDI, 2009, p.23).

No entanto, não era exatamente esse o objetivo expresso na exposição de motivos enviada na mensagem presidencial junto ao projeto de lei que deu início ao processo legislativo que culminaria com a criação da Univasf. Na exposição de motivos, assinada pelos ministros Paulo Renato (Ministro da Educação) e Martus Tavares (Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão), que acompanhou a mensagem presidencial nº 961/2001, era dito que:

2. Conforme é de conhecimento de Vossa Excelência, a região do médio vale do São Francisco experimentou notável desenvolvimento econômico e social nas últimas décadas, especialmente no setor agrícola, onde a introdução da fruticultura irrigada operou transformação sem precedentes na história do Brasil.
3. Parcela considerável de tal desenvolvimento assentou-se na disponibilidade de recursos humanos formados pela Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, posteriormente transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina.
4. A continuidade de tão virtuoso ciclo de transformações demanda a criação de uma universidade federal na região, de modo a suprir a carência de oferta de educação superior, bem assim introduzir as atividades de pesquisa e extensão, indissociavelmente ligadas ao ensino.
5. A unanimidade de aspirações neste sentido ficou patente quando da discussão do Plano Plurianual – “Avança Brasil” no Congresso Nacional, quando foram apresentadas e aprovadas importantes emendas destinando recursos a projeto semelhante, no caso da construção de campus avançado da Universidade Federal Rural de Pernambuco em Petrolina.
6. Parece-nos, Senhor Presidente, que a forma mais adequada de iniciar tal processo seja a solicitação de autorização do Congresso Nacional para a instituição de Fundação Universidade Federal de Petrolina, procedimento este utilizado recentemente para a implantação da Fundação Universidade Federal do Tocantins.

O primeiro destaque na exposição de motivos é a concepção de que a instalação de uma Universidade na região do médio vale do São Francisco deveria ocorrer em razão do desenvolvimento já existente na região e não como forma de levar o desenvolvimento.

Mais do que isso, fica evidenciado que a proposta de criação de uma Universidade estava diretamente vinculada a um projeto de formação de mão obra especializada para o trabalho na fruticultura irrigada, que conforme exposto “assentou-se na disponibilidade de recursos humanos formados pela Escola Agrotécnica Federal Dom Avelar Brandão Vilela, posteriormente transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina”.

Somente depois de definir esta como sendo a principal razão a instalação de uma Universidade na região, a exposição de motivos aponta que apenas para dar “continuidade de tão virtuoso ciclo de transformações” é que se “demanda a criação de uma universidade federal na região, de modo a suprir a carência de oferta de educação superior, bem assim introduzir as atividades de pesquisa e extensão, indissociavelmente ligadas ao ensino”.

Percebe-se assim que o papel desenvolvimentista da Univasf é, na realidade, fruto do projeto político de sua consolidação e não algo que esteve presente em sua gênese. Além disso, a exposição de motivos também permite visualizar que o papel de instituição com caráter regional não era sua perspectiva inicial.

Primeiro se constata que houve uma tentativa anterior, que não prosperou de levar para a cidade de Petrolina um Campus da Universidade Federal Rural de Petrolina. Ou seja, manter o mesmo padrão de expansão tradicional, ampliando a estrutura das universidades existentes para atender as demandas mais locais e específicas de algumas regiões.

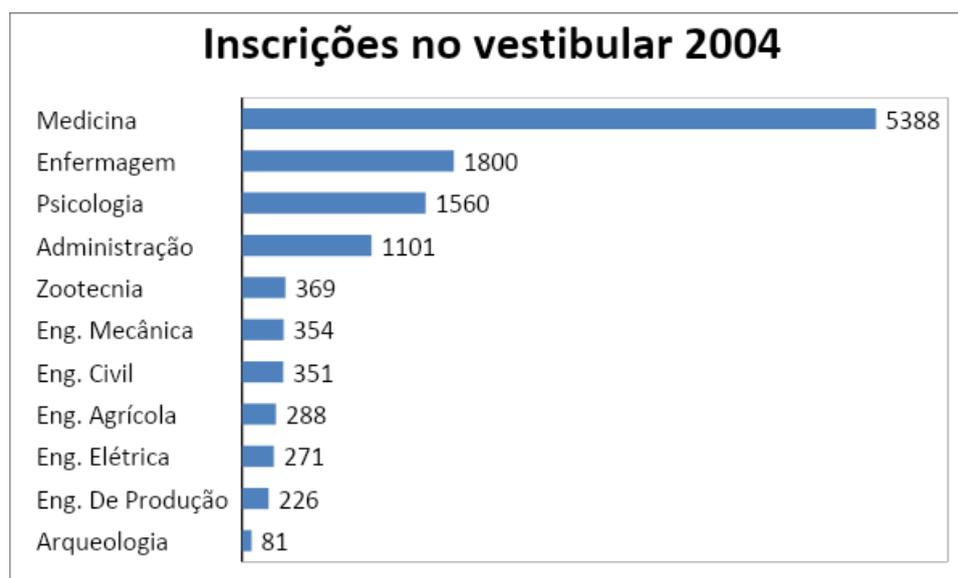
Segundo pelo fato do projeto apresentar como proposta a criação da Universidade Federal de Petrolina e não uma instituição de caráter e com

perspectivas regionais. Alega-se, como já foi demonstrado na análise da tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, que a legislação condicionada às instituições federais criadas no interior a levar o nome da cidade sede. No entanto, como ocorreu, a Univasf se consolidou como instituição de caráter regional, inaugurando um novo período nas perspectivas da educação superior no interior do nordeste brasileiro.

### **UNIVASF: UM PARADIGMA DA EXPANSÃO**

O primeiro processo seletivo para ingresso na Univasf ocorreu no ano de 2004. Ele foi realizado por meio de vestibular, organizado pela própria instituição (nos anos seguintes, até a adesão ao Novo Enem, a organização ficaria a cargo Comissão de Processos Seletivos e treinamento – COVEST). Inscreveram-se no processo 11.789 estudantes, para disputar 530 vagas, ofertadas nos 11 cursos de graduação presencial. A distribuição das inscrições por cursos pode ser verificada no gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de candidatos por curso no vestibular da UNIVASF em 2004.



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em:

[http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS\\_2004\\_Estatisticas.pdf](http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS_2004_Estatisticas.pdf)

Como é possível identificar, o curso de medicina correspondeu a quase metade do total de inscritos no vestibular de 2004. Isto decorre por ser um curso extremamente disputado em todo o país e pela carência de cursos de medicina no Nordeste que pode ter promovido um movimento de “corrida ao ouro” com a criação de um curso justamente em local onde nenhuma outra instituição ofertava aquela possibilidade num raio de aproximadamente 500 km.

Até então, em toda a região nordeste do Brasil existiam apenas 23 cursos de medicina, entre instituições públicas e privadas, sendo que a localização dos cursos seguia a mesma tendência nacional:

A maioria das escolas estava localizada nas capitais e regiões metropolitanas (RMs) das Unidades Federativas (UFs) (50,7%) e um percentual menor no interior dessas UFs (49%). Cidades de grande porte populacional abrigavam 82% das escolas. A Região Sudeste abrigava a maioria das escolas (41,8%), enquanto Norte (6,8%) e Centro-Oeste (10,5%), a menor parte (OLIVEIRA, LIMA, PEREIRA, PEREIRA JÚNIOR, 2018, p.5).

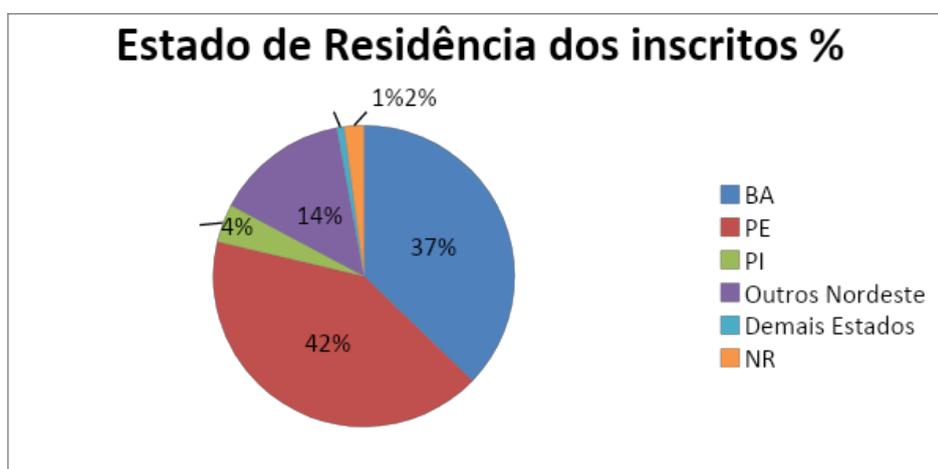
Assim, com o vestibular da Univasf, o ineditismo da situação permitiu que milhares de estudantes ~~de fato~~ considerassem a possibilidade de ingressar no curso de medicina em uma Universidade Federal localizada próximo de sua casa ou de sua cidade. A mesma interpretação se aplica aos demais cursos, principalmente os cursos de engenharia e os outros cursos da área da saúde, uma vez que também nenhuma outra instituição pública de educação superior os ofertava na região. Conforme Silva (2015, p. 228):

Embora Petrolina e Juazeiro já disponibilizassem, no início dos anos 2000, razoável estrutura de oferta de ensino superior, com instituições públicas Estaduais e Municipais, e também instituições privadas, a ausência de uma Universidade Federal era sentida e reclamada pela sociedade, que via o polo crescer em sua população e a estrutura de oferta de cursos superiores não acompanhar tal crescimento. Ademais, as instituições existentes ofereciam cursos de licenciatura ou de bacharelado em ciências sociais aplicadas, ressentindo-se a região da oferta de cursos nas áreas de ciências exatas e da saúde.

Neste sentido, os dados do processo seletivo vestibular de 2004, disponibilizados pelo então denominado Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), hoje Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA) da Univasf, também permitem a identificação, se não do cumprimento, ao menos a capacidade da Univasf de cumprir um de seus objetivos, que é “sua inserção regional mediante atuação *multicampino* semiárido brasileiro, reduzindo as desigualdades sociais e científicas em nível regional e nacional” (PDI, 2009).

Os dados sobre o vestibular 2004 demonstram que 83% dos inscritos naquele processo seletivo eram residentes nos estados de Pernambuco, da Bahia e do Piauí:

Gráfico 02: Local de residência dos inscritos no vestibular da UNIVASF em 2004.

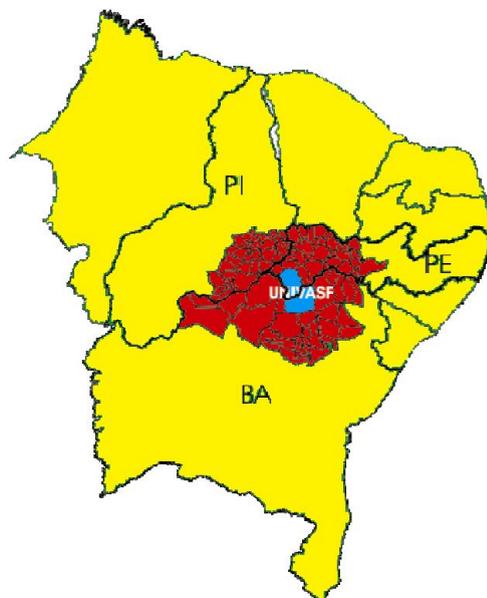


Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em: [http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS\\_2004\\_Estatisticas.pdf](http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS_2004_Estatisticas.pdf)

Mais do que apenas inscrições provenientes dos estados em que os *campi* da Univasf estavam sendo instalados, os dados do DRCA sobre o vestibular de 2004, demonstram também que os municípios destes estados em que os estudantes que realizaram as inscrições residiam, compreendiam

justamente a região do entorno do Polo Petrolina/Juazeiro e o Vale do São Francisco:

Figura 01: Microrregião dos inscritos no vestibular da UNIVASF em 2004.



Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em: [http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS\\_2004\\_Estatisticas.pdf](http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS_2004_Estatisticas.pdf)

É necessário destacar que o fato do processo seletivo ser por meio de vestibular, também concorreu para que naquele primeiro momento o maior número de inscrições fosse de fato do entorno das cidades em que os campi estavam sendo instalados, bem como de toda a região do Vale do São Francisco localizada mais próxima do Polo Petrolina/Juazeiro que das capitais Salvador - BA, Recife - PE e Teresina - PI.

A necessidade de ir até a cidade de realização da prova para poder participar do processo seletivo era, incontestavelmente, um limitador para os estudantes que residiam em localidades mais distantes. Justamente por isso, é possível afirmar que até então a mobilidade regional em virtude dos estudos universitários ocorria naquela região muito em virtude da saída dos estudantes

daquelas cidades para as capitais e outros centros universitários, como Campina Grande-PB e Feira de Santana-BA, do que a chegada de estudantes de outras cidades.

Evidente que já havia determinado grau de mobilidade estudantil para as cidades de Petrolina-PE e Juazeiro-BA, por estas já possuírem campi de universidades estaduais, respectivamente UPE (antiga Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – FFPP) e UNEB, desde as décadas de setenta e oitenta, bem como da Escola Técnica, que também desde a década de oitenta atraía estudantes da região. Além disso, como já comentado no capítulo I, a ausência de instituições de educação superior nestas cidades, levaram, ao menos no caso de Petrolina, a criar uma instituição municipal de educação superior, que principalmente em função do curso de Direito, mobilizou estudantes de outros municípios para a cidade.

No entanto, é de fato com o surgimento da Univasf que esta mobilidade se avoluma. Mesmo que inicialmente trate-se de apenas 530 vagas no primeiro processo seletivo, a própria existência da instituição ocasionou uma ampliação dos cursinhos preparatórios e de toda a rede de educação básica. A preparação para o ingresso na Univasf, principalmente nos cursos de saúde e engenharia, abriu a oportunidade para que milhares de estudantes se voltassem para aquelas cidades.

Esta hipótese é reforçada pelos dados da pesquisa de Fusco e Ojima (2016, p.83-85), em que é demonstrado que:

Ainda que não se possa comprovar, por meio dos dados aqui utilizados, que o crescimento no número de vagas em instituições de ensino superior tenha contribuído com o desempenho na dinâmica migratória, acredita-se que um dos efeitos da interiorização do ensino superior seja exatamente o de dinamizar a economia local, o que proporciona a possibilidade de atração, ou retenção, de trabalhadores.

Tabela 4: Crescimento populacional comparativo do polo Petrolina-Juazeiro, com outras cidades do interior de Pernambuco, com o Estado de Pernambuco e com o Brasil.

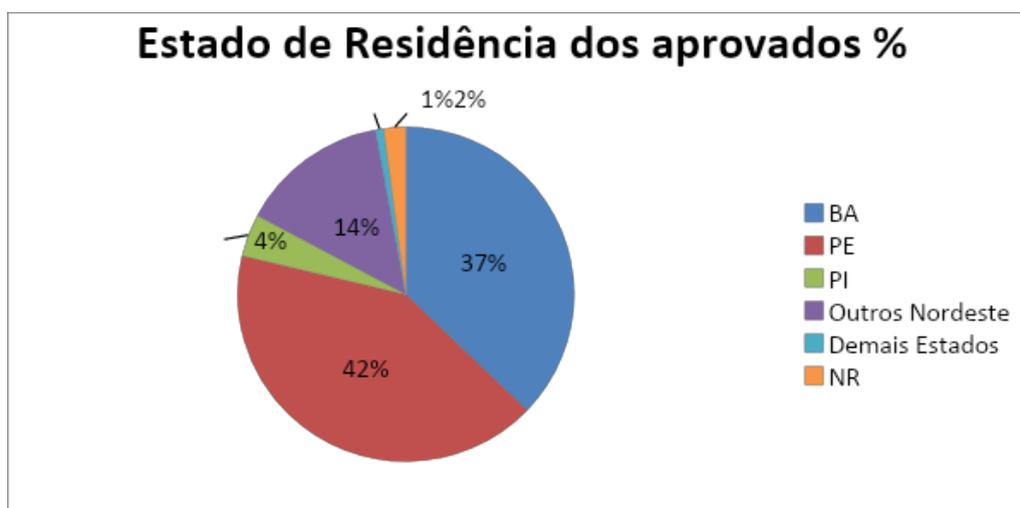
Lugar de residência	1991	2000	2010	Variação %	
				91/00	00/10
Brasil	146.825.475	169.799.170	190.755.799	15,6	12,3
Pernambuco	7.127.855	7.918.344	8.796.448	11,1	11,1
Caruaru - PE	213.697	253.634	314.912	18,7	24,2
Garanhuns - PE	103.341	117.749	129.408	13,9	9,9
Petrolina - PE/Juazeiro - BA	304.173	393.105	491.927	29,2	25,1
Serra Talhada - PE	72.341	70.912	79.232	-2,0	11,7
Vitória de Santo Antão - PE	106.848	117.609	129.974	10,1	10,5

Fonte: FUSCO, OJIMA (2016). Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Wilson\\_Fusco/publication/314625612\\_A\\_interiorizacao\\_do\\_ensino\\_superior\\_em\\_Pernambuco\\_e\\_seus\\_efeitos\\_na\\_mobilidade\\_pendular/links/58d3e8d6a6fdcce27dcc8384/A-interiorizacao-do-ensino-superior-em-Pernambuco-e-seus-efeitos-na-mobilidade-pendular.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Wilson_Fusco/publication/314625612_A_interiorizacao_do_ensino_superior_em_Pernambuco_e_seus_efeitos_na_mobilidade_pendular/links/58d3e8d6a6fdcce27dcc8384/A-interiorizacao-do-ensino-superior-em-Pernambuco-e-seus-efeitos-na-mobilidade-pendular.pdf)

Com relação aos aprovados no vestibular da UNIVASF de 2004, há significativa correspondência com os dados relativos aos inscritos. 86% dos aprovados foram estudantes oriundos dos Estados de Pernambuco, Bahia e Piauí. Com isso, mais de  $\frac{3}{4}$  dos estudantes aprovados no vestibular e ingressante na instituição tinham vínculos com a região de instalação da Univasf, correspondendo à meta de atender a população local.

Gráfico 03: Estado de residência dos aprovados no vestibular de 2004 da UNIVASF.

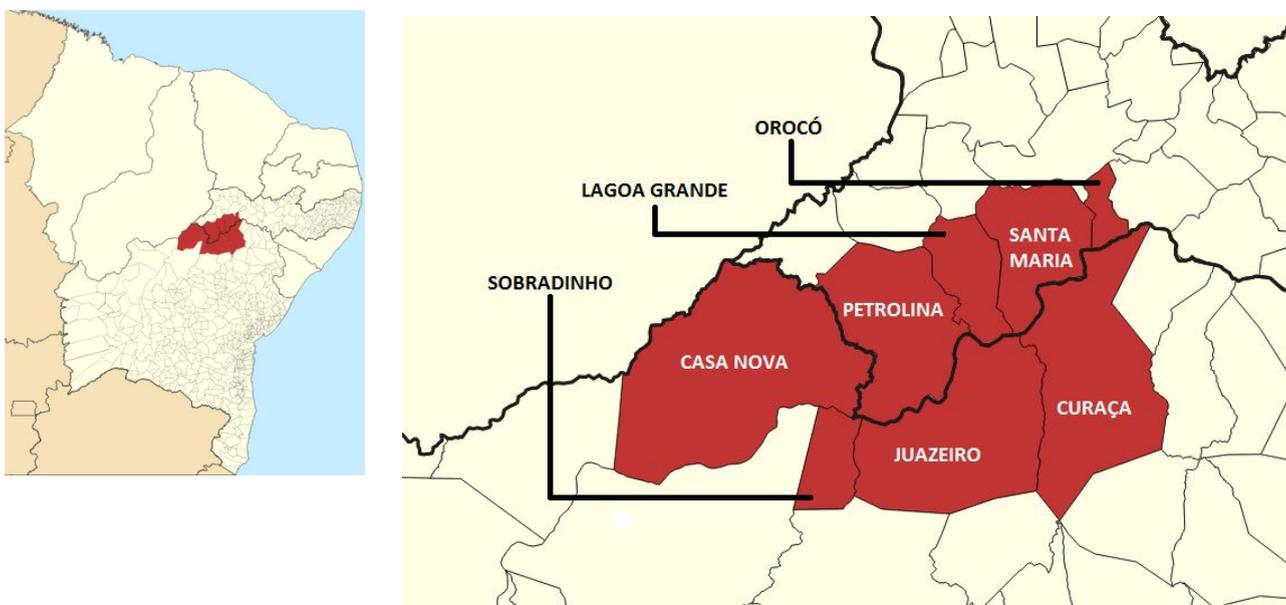


Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico. Disponível em:

[http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS\\_2004\\_Estatisticas.pdf](http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS_2004_Estatisticas.pdf)

Outro dado que corrobora com a eficácia inicial de interiorização da educação superior no semiárido nordestino por meio da Univasf é o percentual de estudantes aprovados e ingressantes residentes nas cidades do polo Petrolina e Juazeiro. Segundo o DRCA 48,5% dos aprovados são dos municípios que compreendem o polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA. Isso significou que aproximadamente metade das vagas foram ocupadas por estudantes que não apenas eram dos Estados em que a instituição estava presente, mas justamente nas cidades em que os Campi instalados buscavam inserir a população.

Figura 02: RIDE - Região administrativa integrada de desenvolvimento polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA.



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/BahiaPernambuco\\_RIDE\\_PoloPetrolinaeJuazeiro.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e7/BahiaPernambuco_RIDE_PoloPetrolinaeJuazeiro.svg)

Os documentos oficiais do DRCA sobre o processo seletivo de 2004 consideram como municípios do Polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA, aqueles que compreendem a Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento – RIDE. Entre estes estão os municípios de Orocó, Santa Maria da Boa Vista e Lagoa Grande, além de Petrolina no Estado de Pernambuco, e Curaça, Casa Nova e Sobradinho, além de Juazeiro no Estado da Bahia.

No entanto, é provável que o número de ingressantes das demais cidades do entorno também seja alto, fazendo com que o percentual de ingressantes ultrapasse cinquenta por cento. As demais cidades do entorno podem ser consideradas, pois, compõem a chamada de RIDEEX, uma “RIDE” expandida. Apesar de que, conforme afirma Pereira (2012, p.80) “o nome

RIDEEX é um termo arbitrário para descrever os municípios que compõem a área dinâmica de Petrolina e Juazeiro e outros que fazem parte mais efetivamente dos processos econômicos e demográficos da área dinâmica de Petrolina Juazeiro”. Ainda segundo a autora:

Os municípios que compõem a RIDEEX correspondem à junção das microrregiões de Petrolina-PE e de Juazeiro-BA, considerando a classificação definida nos Censos de 1991 e 2000. Para o Censo de 1980, em razão dos desmembramentos ocorridos durante a década de 1990, a microrregião de Petrolina foi reconstituída a partir da combinação de outras duas microrregiões, a de Sertão Pernambucano do São Francisco e de Salgueiro, e a microrregião de Juazeiro foi reconstituída pelas microrregiões de Cordeiras do São Francisco e a microrregião do Baixo Médio São Francisco (PEREIRA, 2012, p.83).

Além das cidades que compõem a RIDE, fazem parte da região expandida os municípios de Afrânio, Cabrobó, Dormentes e Terra Nova no Estado de Pernambuco, e Campo Alegre do Lourdes, Pilão Arcado, Remanso e Sento Sé no Estado na Bahia, totalizando assim 16 municípios. Apesar da Lei Complementar 113/01, que instituiu a RIDE ser a referência para os locais de atuação da Univasf, os demais municípios da região devem ser considerados, pois como afirma Pereira (2012, p.100), com base nos dados do estudo de Regiões de Influência das Cidades (REGIC) o Polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA se caracteriza como Região de Influência.

De acordo com a classificação de Centros Urbanos do estudo da REGIC foi possível identificar a área de abrangência de Petrolina-PE e Juazeiro-BA. O estudo apontou que Petrolina e Juazeiro foram destino para realização de consultas médicas, odontológicas, exames ou internações de pessoas provenientes de 37 municípios diferentes, sendo seis do estado do Piauí.

A Univasf, assim, instalada numa região de influência que abarca uma população de mais de meio milhão de habitantes, voltada para o desenvolvimento regional, se caracterizou pela condição única de regionalidade com vistas a atender uma demanda em visível grau de expansão, tendo em vista a taxa de crescimento populacional do Polo Petrolina-PE/Juazeiro-BA desde os anos da década de noventa.

Matéria publicada no Jornal do Comércio em 06 (seis) de outubro de 2004, expressa esta regionalidade proporcionada pela Univasf: “Do total de aprovados, 515 são de oito Estados nordestinos. Para o presidente da Comissão de Vestibular e pró-reitor de Ensino da Univasf, Paulo César Lima, o resultado confirma a intenção de regionalizar o ensino superior público”<sup>5</sup>.

As medidas tomadas pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva para assegurar sua instalação relevam uma orientação política absolutamente distinta daquela do governo anterior, do presidente Fernando Henrique Cardoso, que mesmo tendo aprovado a lei de criação da Univasf, vinha implantando uma política de sucateamento das IFES em favor da expansão do setor privado, como apontam Pacheco e Ristoff (2004) ao tratarem da política econômica do governo FHC para a educação:

É relevante destacar que a expansão prevista no PNE estava originalmente associada à projeção de aumento significativo dos gastos públicos com educação, passando a atingir o mínimo de 7%. “Para tanto, os recursos deve [riam] ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano”. Como essa meta foi vetada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a ampliação expressiva das vagas pelo poder público ficou seriamente comprometida, passando a expansão a depender quase que exclusivamente da força do mercado(PACHECO; RISTOFF, 2004, p.08).

Fica evidenciado que, mesmo com a aprovação do PNE e da lei que instituiu a Univasf tendo ocorrido ainda durante a segunda gestão da presidente Fernando Henrique Cardoso, as condições para a consolidação da instituição não estavam dadas, pelo contrário. O montante de recursos necessários para a instalação e consolidação da Univasf, principalmente para atender ao seu objetivo de integração regional, demandaria o cumprimento das metas de investimento do PNE, com as quais a gestão FHC não assumiu compromisso.

---

<sup>5</sup>Matéria jornalística disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/10/06/497192/univasf-aprova-530-no-seu-primeiro-vestibular.html>

Por esta razão, cabe destacar que a instalação e consolidação da Univasf foi uma decisão política tomada pela gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como já ficou demonstrado com a criação do GTI para avaliar a situação da educação superior no Brasil e também com a instituição do Programa Expandir.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A hipótese deste trabalho é de que a Universidade Federal do Vale do São Francisco foi à primeira Universidade criada pelo Estado brasileiro no interior do sertão nordestino, mais precisamente na região do submédio São Francisco, e com a perspectiva de desenvolvimento e integração regional.

Com base nos documentos oficiais que tratam da implantação da instituição nas cidades de Petrolina-PE, Juazeiro-BA e São Raimundo Nonato-PI, percebe-se o projeto de consolidação da Univasf representou um novo paradigma da expansão da educação superior no Brasil, como parte da política educacional iniciada com os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003.

Pelo estudo desenvolvido até aqui, visualiza-se que a Univasf ~~de fato~~ correspondeu ao objetivo de ser uma instituição de educação superior de novo tipo e com características inéditas, além de estar diretamente associada à política educacional do governo iniciado no ano de 2003. Ela se coadunou com a estratégia de expansão das instituições de educação superior estabelecida por meio do “Programa Expandir”, que traduziu a política de expansão da educação superior naquele período.

No entanto, não é possível fazer a análise documental detalhada desta primeira fase do programa, pela ausência da legislação consolidada. Dessa maneira, outros estudos devem ser realizados, pois se demonstra necessário para uma compreensão ainda maior deste que foi o início do processo de

expansão das instituições de educação superior a partir do início dos anos dois mil.

Ainda sobre o estudo desenvolvido, no ano de 2006 o Ministério da Educação publicou um relatório executivo do programa, abordando o conjunto das medidas adotadas entre o período de 2003 a 2006. A partir da análise deste documento é possível identificar, da perspectiva do governo federal, como o programa expandir, no qual a consolidação da Univasf estava incluída, tinha a perspectiva de um “projeto de desenvolvimento econômico, sustentável e inclusivo”.

Explicitado em seu objetivo de expandir o sistema federal de ensino superior, com destaque para a redução das desigualdades regionais, verifica-se que o programa foi além daquilo que a exposição de motivos enviada para o congresso nacional pelo presidente Fernando Henrique Cardoso na mensagem 946/01 previu, ou seja, criar uma Universidade na região do submédio São Francisco em razão do desenvolvimento já existente na região.

O sentido do “Programa Expandir”, responsável pela consolidação da Univasf, foi o de “ampliar o acesso à universidade” e “reduzir as desigualdades regionais”. Tal perspectiva não aparecia até então, sequer nas discussões registradas nas atas da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em 2002.

Destacando o fato de que o funcionamento inicial da Univasf se deu “em instalações provisórias tanto na sede quanto nos campi de Juazeiro (BA) e São Raimundo Nonato (PI)”, o relatório do “Programa Expandir” destaca que no período de consolidação da instituição, o Ministério da Educação destinou recursos tanto para a conclusão das obras quanto para a ampliação do número de cursos. Essas, entre outras informações podem ser comprovadas por meio dos dados disponibilizados pelo então Departamento de Registro e Controle

Acadêmico (DRCA) da Univasf, hoje denominado de Secretaria de Registro e Controle Acadêmico (SRCA), vinculado a Pró-reitoria de Ensino da instituição.

Os dados do SRCA, no entanto, não apresentam informações relativas às condições sócio econômicas dos estudantes, apenas sua origem regional. Para os fins deste trabalho, os dados disponibilizados serviram para demonstrar que a Univasf conseguiu cumprir com o objetivo de interiorizar a educação superior para a população local. Mas são necessários novos estudos para investigar o perfil socioeconômico dos primeiros estudantes da instituição, principalmente no período anterior à aprovação da lei de cotas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura.** Rev. Sociol. Polit., v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v24n57/0104-4478-rsocp-24-57-0113.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisa (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 5.307/2001.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=33341> Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. Decreto de 20 de Outubro de 2003. **Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.** Brasília, 20 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.465/02.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4465.htm)> Acesso em 31 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade! Período de 2003 a 2006**. Brasília, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sinopse estatística da educação superior – 2000**. Brasília : O Instituto, 2001. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse\\_superior-2000.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade! Período de 2003 a 2006**. Brasília, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A política pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010: uma abordagem neoinstitucionalista histórica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 51-76, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000100051&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100051&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Nov. 2019.

CEPEDA, Vera Alves. Inclusão, democracia e novo-desenvolvimentismo : um balanço histórico. **Estud. av.**, São Paulo , v. 26, n. 75, p. 77-90, Aug. 2012 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142012000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Nov. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3.ed. [revista]. - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. Departamento de Registro e Controle Acadêmico. **Processo seletivo 2004**. 2004. Disponível em: [http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS\\_2004\\_Estatistica\\_s.pdf](http://ingressodiscente.univasf.edu.br/arquivos/estatisticas/PS_2004_Estatistica_s.pdf). Acesso em: 05 mai 2019.

FUSCO, Wilson & OJIMA Ricardo. (2016). **A interiorização do ensino superior em Pernambuco e seus efeitos na mobilidade pendular**. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Wilson\\_Fusco/publication/314625612\\_A\\_i](https://www.researchgate.net/profile/Wilson_Fusco/publication/314625612_A_i)>

[nteriorizacao do ensino superior em Pernambuco e seus efeitos na mobilidade pendular/links/58d3e8d6a6fdcce27dcc8384/A-interiorizacao-do-ensino-superior-em-Pernambuco-e-seus-efeitos-na-mobilidade-pendular.pdf](#)>. Acesso em: 03 set. 2019.

GENTIL, Viviane Kanitz; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003-2006**. RBPAE – v. 32, n. 3, p. 829-849 set./dez. 2016.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de et al. EVOLUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E EXPANSÃO DOS CURSOS DE MEDICINA NO BRASIL (1808-2018). **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 1, e0018317, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462019000100509&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000100509&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OTRANTO, Célia Regina. **Desvendando a política da educação superior do governo lula**. Universidade & Sociedade, XVI(38), pp.18-29, 2006.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo. **Educação Superior: democratizando o acesso**. – Brasília : INEP, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+democratizando+o+acesso/55de1414-1620-4b62-bdea-595ee7a32c2e?version=1.2> Acesso em: 02 jun. 2019.

PEREIRA, Monica Aparecida Tomé. **Fruticultura, emprego e migração = o caso da região de Petrolina-PE e Juazeiro-BA**. 2012. 207 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280906>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos; GROSS, Leila. **De Lula a Dilma: Breve análise da política de ampliação do acesso ao Ensino Superior brasileiro**. Disponível em: <http://principo.org/de-lula-a-dilma-breve-analise-da-politica-de-ampliacao-do-acesso.html>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SILVA, Márcio Ferreira Araújo. **Instituições, mudança institucional e inovações na promoção de dinamismo econômico: o caso do polo**

Juazeiro-Petrolina. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, A. M. N. Juventude e ensino superior no Brasil. In: INEP. **Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira** / organizadores: Tom Dwyer ... [et al.]. – Brasília : Ipea; Pequim : SSAP, 2016. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715\\_livro\\_jovens\\_universitarios\\_cap\\_04.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios_cap_04.pdf)>. Acesso em 08 out. 2019.

*Recebido: 05/11/2019*

*1ª Revisão: 12/12/2019*

*Aceite final: 14/01/2020*

**AUTOBIOGRAFIA: UMA PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA*****AUTOBIOGRAPHY: A BRIDGE TO THE DEVELOPMENT OF WRITING******AUTOBIOGRAFÍA: UN PUENTE PARA EL DESARROLLO DE ESCRITURA***

*José Edson Bentzen*

*jbentzen@bol.com.br*

Mestre em Letras (UPE)

Professor de Língua Portuguesa do Município do Ipojuca/PE

*Rossana Regina Guimarães Ramos Henz*

*rossana.ramos@upe.br*

Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco

Professora adjunta da UPEe UNICAP.

**RESUMO**

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, sob o título: Autobiografia: uma ponte para o desenvolvimento da escrita. Nosso objetivo foi investigar e aplicar uma metodologia de ensino que favorecesse o desenvolvimento da escrita e sua produção, voltada ao ensino-aprendizagem de um gênero, com ações pedagógicas alinhadas às práticas sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, buscamos elencar quais características formais e funcionais do gênero autobiografia seriam necessárias para a elaboração de um modelo didático voltado à EJA e, baseado nesse modelo, elaboramos oficinas de escrita que proporcionassem aos alunos a ampliação da competência escrita. Além dessa proposição, com o objetivo de valorizar a escrita e as histórias de vida dos alunos, organizamos um livro coletivo com as autobiografias escritas, a ser disponibilizado na biblioteca da escola. A pesquisa tomou como base o método da pesquisa-ação, em face da necessidade de promover uma mudança (ação) e a compreensão de um problema (pesquisa), com vistas a sua solução, por meio da participação de seus agentes, e foi submetida à avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco que emitiu o parecer de aprovação de nº. 2.881.190. Os resultados obtidos evidenciaram avanços em todas as categorias de análises elencadas, comprovando que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso e a um instrumento de ação pedagógica adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita. A fundamentação teórica realizou-se por meio de estudos que tratam a concepção da

linguagem escrita como forma de interação entre os sujeitos, entre eles: Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi(1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) e Soares (2002 e 2009).

**Palavras Chave:** Metodologia. Autobiografia. EJA.

## **ABSTRACT**

This paper is the result from research done in the Professional Master Program in Languages (PROFLETRAS) at Campus Mata Norte from University of Pernambuco/Universidade de Pernambuco, under the title: Autobiography: a bridge to the development of writing. Our aim was to investigate and apply a teaching methodology which helped the development of writing and production of texts, directed to the teaching-learning process of a given genre, with pedagogical actions aligned to the social practices of Adult Education students. In order to do so, we aimed to mention the formal and functional characteristics of the genre autobiography which would be necessary to elaborate a didactic model directed to the Adult Education and, based on this model, we developed writing workshops, to offer the students the increasing of written competence. Besides this proposition, with the objective of valuing the writing productions and the stories of students, we organized a book with the autobiographies written by them, to be available in the school library. The research was based on research-action method, facing the need to promote change (action) and the understanding of an issue (research), aiming its solution through the participation of its agents, and it was submitted to the evaluation of Ethics Comitee of University of Pernambuco, which published their approval under the number 2.881.190. The results make evident the improvements in every category of analysis, proving that the systematic teaching of a genre, associated to the social writing practices done by the students and a suitable pedagogical tool make possible the development of writing. Theoretical basis was done through studies which deal with the conception of written language as a form of interaction among subjects, such as Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi (1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) and Soares (2002, 2009).

**Key words:**Methodology. Autobiography. EJA.

## RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Programa de Posgrado de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) del Campus Mata Norte, Universidad de Pernambuco, bajo el título: Autobiografía: un puente para el desarrollo de la escritura. Nuestro objetivo fue investigar y aplicar una metodología de enseñanza que favoreciera el desarrollo de la escritura y su producción, enfocada en la enseñanza-aprendizaje de un género, con acciones pedagógicas alineadas con las prácticas sociales de los estudiantes de Educación Juvenil y Adulta. Para esto, buscamos enumerar qué características formales y funcionales del género de autobiografía serían necesarias para la elaboración de un modelo didáctico centrado en EJA y, en base a este modelo, elaboramos talleres de escritura que permitirían a los estudiantes aumentar su competencia escrita. Además de esta propuesta, con el fin de mejorar la escritura de los estudiantes y las historias de vida, organizamos un libro colectivo con autobiografías escritas que se pondrá a disposición en la biblioteca de la escuela. La investigación se basó en el método de investigación de acción, en vista de la necesidad de promover un cambio (acción) y la comprensión de un problema (investigación), con miras a su solución, a través de la participación de sus agentes, y se presentó a la evaluación del Comité de Ética de la Universidad de Pernambuco, que emitió el dictamen de aprobación no. 2.881.190. Los resultados mostraron avances en todas las categorías de análisis enumeradas, lo que demuestra que la enseñanza sistemática de un género, asociada con las prácticas de escritura social que utilizan los estudiantes y un instrumento de acción pedagógico apropiado, proporciona el desarrollo de la escritura. La base teórica se realizó a través de estudios que tratan la concepción del lenguaje escrito como una forma de interacción entre los sujetos, entre ellos: Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi (1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) y Soares (2002 y 2009)

**Palabras clave:** Metodología. Autobiografía. EJA

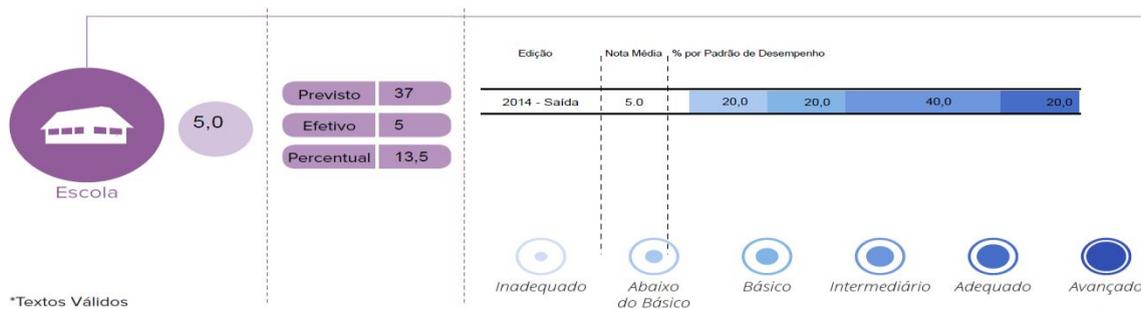
## INTRODUÇÃO

Este artigo soma-se a outros tantos que se propõem a apresentar metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da escrita e sua produção, voltadas ao ensino-aprendizagem de determinado gênero. No entanto, sua especificidade está nos objetivos que aqui buscavam investigar e aplicar uma metodologia de ensino que favorecesse o desenvolvimento da escrita e sua produção, voltada ao

ensino-aprendizagem de um gênero, com ações pedagógicas alinhadas às práticas sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, buscamos uma metodologia de ensino/aprendizagem que envolvesse os alunos de forma direta e prática com o ato de escrever. Assim sendo, por meio da elaboração de oficinas de escrita, estudamos as características formais e funcionais do gênero autobiografia, tendo essas práticas resultado na organização um livro coletivo com as autobiografias dos alunos, a ser disponibilizado na biblioteca da escola.

A justificativa de um trabalho mais eficiente com esses alunos deu-se em virtude dos resultados apontados no SAEMI – Sistema de Avaliação do Município de Ipojuca, que demonstraram diversas discrepâncias, no que diz respeito a produção escrita, entre as quais, podemos destacar o fato de que entre 37 textos previstos para avaliação na EJA fase IV, em 2014, apenas 5 efetivamente foram avaliados:

Tabela 01: Resultados da Escola Agro Urbana - Produção Textual - 4º fase da EJA



Fonte:

Revista Pedagógica SAEMI, 2014.

Por conseguinte, 32 textos não foram considerados aptos em uma análise preliminar que determina o prosseguimento ou não do texto para a próxima etapa no sistema, conforme as seguintes situações abaixo:

Imagem 1 - Avaliação por Situação de Competência

- » NORMAL;
- » BRANCO;
- » NÃO ALFABÉTICO;
- » INSUFICIENTE;
- » CÓPIA;
- » ANULADO;
- » ESCRITA ILEGÍVEL;
- » FUGA AO TEMA;
- » FUGA À TIPOLOGIA.

Excetuando-se a situação NORMAL, único conceito que permitia enviar o texto para a análise por COMPETÊNCIA, em todas as outras ocorrências, a produção textual recebeu, automaticamente, a nota 0 (zero).

Fonte: Revista Pedagógica SAEMI, 2014

Pudemos inferir, pelos dados expostos, que apenas 13,5% dos alunos da EJA IV produziram textos que puderam ser avaliados, e mesmo estes obtiveram, em sua maioria, o nível de desempenho básico e intermediário, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Percentual de Estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho

Escola ESCOLA MUNICIPAL AGRO URBANA

Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,00	0,00	40,00	40,00	20,00	0,00
Tema/Tipologia Textual	0,00	20,00	20,00	40,00	20,00	0,00
Coerência	0,00	20,00	40,00	20,00	20,00	0,00
Coesão	20,00	0,00	40,00	20,00	20,00	0,00

Fonte: Revista Pedagógica SAEMI, 2014

Com isto, ainda que compreendamos a complexidade de uma análise que justifique tais resultados, a pesquisa por nós realizada pretende contribuir para a construção de

metodologias mais eficientes, que possam minimizar ou sanar o problema aqui constatado nos dados expostos.

Constatada a necessidade da pesquisa, foi preciso tratar de questões relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil. Fez-se necessário, portanto, conhecermos os caminhos percorridos por essa modalidade, no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, sobretudo, na perspectiva das práticas sociais.

Observamos que as inúmeras mudanças sofridas por essa modalidade têm relação direta com as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram diferentes momentos do nosso país. Essas transformações exigiram novas demandas e com elas o surgimento de novos estudos, conceitos e metodologias que deem conta dos baixos índices de competência para a escrita revelados por alunos da EJA.

## ESTUDOS TEÓRICOS

O ato de escrever não costuma ser uma tarefa fácil. Na verdade, para muitos alunos, é um momento de angústia e sofrimento. Isso acontece, principalmente, se a produção de texto for explorada como pretexto para o estudo da gramática e da ortografia, que, em sua correção, na maioria das vezes, não se leva em consideração o que foi produzido, e sim a quantidade de erros nela presentes.

Em muitas escolas não é abordada a compreensão dos fenômenos da interação por meio da linguagem, embora as diretrizes oficiais apontem para essa direção. Isso acontece, principalmente, porque muitos professores que estão nas salas de aula hoje, formaram-se há 20 anos e “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação.” (Castilho, 1998, p. 12). Em

outras palavras, resultado de uma formação docente voltada a precisão gramatical como eixo primordial desse ensino.

Nessa perspectiva, as práticas de produção textual não respondem a um propósito funcional (atividade sociocomunicativa entre pessoas). Essa escrita tem fim em si mesma. Segundo Marcuschi (2010), essa concepção perdurou até o final dos anos oitenta:

Do início do século XX até o final dos anos oitenta, as aulas direcionadas para o ensino da língua portuguesa dedicavam, em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas para a escrita correta, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia. (MARCUSCHI, 2010, p. 66)

No final dos anos oitenta, surgem vários estudos que apontam para uma mudança de concepção quanto ao entendimento da língua como forma de interação. Destacam-se nesse período os estudos de Geraldi (1984), que, segundo Marcuschi (2010):

Associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula. (MARCUSCHI, 2010, p. 7)

Além disso, é nesse período que se institui a abordagem sociointeracionista para o ensino de produção de texto. Nessa relação com os estudos de Bakhtin (1997), o texto passa a ser visto como o lugar da interação e da dialogia.

Ainda que as reflexões da década de 1980 já apontassem para a relevância de se explorar a escrita de modo contextualizado, na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais foram priorizados. Mesmo assim, pode-se dizer que as reflexões do período prepararam o terreno e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2010, p. 75)

Contudo, as produções, dentro do contexto escolar, ainda acabam sendo influenciadas pelo posicionamento do professor e, não representam, na maior parte das vezes, a opinião do aluno. O que emerge desses textos são ideias e opiniões discutidas em sala, quando o primordial seria o posicionamento do aluno diante do texto.

A partir da segunda metade dos anos noventa, os estudos dos gêneros textuais ganham as salas de aula, mas ainda tratado apenas em seus aspectos formais e de nomeação.

Nos últimos 15 anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional. (MARCUSCHI, 2010, p. 75)

A partir da propagação, cada vez mais abundante, das ideias de Bakhtin (1992), autores como Schneuwly&Dolz (2004), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), Rojo (2008), e Miller (2009), entre outros, destacaram o uso dos gêneros textuais correlacionados às práticas sociais.

[...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. (MARCUSCHI, 2012, p. 19)

Dessa forma, Marcuschi (2012, p.20) ressalta a importância de um trabalho com gênero que leve em conta, entre outros, as práticas sociais, pois quando ensinamos a operá-lo, ensinamos também um modo de atuação sociodiscursiva em determinada cultura, e não apenas um modo de produção textual.

É desse ponto que surge a ideia de que a palavra institui relações de poder, uma vez que as pessoas falam para serem ouvidas e, conseqüentemente, estabelecer sua posição na sociedade em que vivem. Da mesma forma a palavra escrita instala essa mesma relação, pois segrega a sociedade em letrada e não letrada. Assim, as regras que orientam a produção escrita (norma culta) não consideram somente as relações sociais entre seus falantes, mas também a forma como se escrevem os textos.

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural. A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística. (GNERRE, 2009, p. 7)

Nesse sentido, essa variação dominante seria capaz de delimitar o acesso a compreensão das informações de caráter político e social, por exemplo, perpetuando uma configuração social.

Para alunos adultos da EJA, provenientes do meio rural e portadores de uma variedade linguística desprestigiada, ser capaz de escrever é uma conquista que vai muito além do domínio dessa habilidade: é uma marca de ascensão social. Dessa forma, reconhecem o poder que a escrita instaura, e que sem ela são incapazes de mudar sua realidade.

[...] os estudantes, ao ingressarem (ou retornarem) à escola, esperam não apenas a aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos, etc.), mas a inserção no mundo letrado, visando à lida com as condições concretas de existência – o que, pragmaticamente, pode traduzir-se em um emprego melhor, em acesso aos serviços básicos, em possibilidade de acompanhar os filhos nas tarefas de casa, enfim, em circunstâncias menos desumanas de vida. (NOGUEIRA, DALVI e SILVA, 2009, p.188).

Uma vez associada à norma-culta, a língua escrita passa a ser usada como meio de “normatizar” a fala e, dessa forma, ser entendida como superior. Essa posição é assumida dentro da sala de aula, quando elegemos uma (escrita), em detrimento de outra

(fala). Para Geraldi (1995, p.103), “a escrita populariza-se mais por necessidade da distinção do que pelo objetivo de humanização”.

Ao produzirmos um texto, segundo Koch (2012), ativamos várias áreas de conhecimentos que estão armazenados em nossa memória, entre elas: o Conhecimento Linguístico, responsável pela correta grafia das palavras; adquirido em práticas comunicativas sociais e sistemáticas; o Conhecimento Enciclopédico, informações de mundo, adquiridos em leituras, vivências e experiências; o Conhecimento de Textos, pelo qual se ativam “modelos” que possuímos sobre práticas comunicativas utilizadas; e, por fim, os Conhecimentos Interacionais, que serão utilizados para determinar nossa intenção (objetivo, informações, ajuste linguístico e gênero, entre outros).

Podemos inferir, a partir dessas premissas, que o indivíduo que não mobiliza essas áreas ao produzir um texto, ou pelo menos grande parte delas, terá dificuldade para desenvolvê-lo.

Para Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa de expressão de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém; dessa forma, não há como interagir sem que haja duas ou mais pessoas presentes ou co-presentes. Escrevemos para partilhar algo, dessa forma as ideias precedem ao próprio ato de escrever; ainda segundo Antunes (2003, p.45), “Ter o que dizer” é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

As palavras, nesse contexto, são a materialização das ideias, e quando essas ideias não surgem, somos bombardeados pela clássica fala dos alunos: “não sei o que escrever, professor! ”.

Fica evidente que, para que haja um trabalho com objetivo de desenvolver a fluência na escrita, o professor deve adotar uma nova postura em relação às práticas de produção textual, considerando, sobretudo, pelo menos na fase inicial dos trabalhos, a capacidade de produção, e não apenas a precisão escrita.

Com isso, observamos que o uso da língua pressupõe cumprir sua função comunicativa, ou seja, transmitir algo a alguém. Quando esse alguém não é claramente identificado, o aluno não reconhece, por conseguinte, seu papel dentro do processo.

Por esse motivo, Antunes (2003) prescreve como ponto de partida para o texto, o estabelecimento do outro, porque essa falta de referência provoca, entre outros, a incerteza sobre o que vai ser dito, pois, como não sabemos para quem estamos nos dirigindo, também não saberemos que palavras deverão ser utilizadas.

Nesse sentido, os estudos contemporâneos apontam para práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social (ROJO, 2008), em detrimento a conteúdos formais, homogêneos, unos e descontextualizados.

Passamos a compreender que o estudo da gramática, por exemplo, não deve ser descontextualizado, enfatizando apenas o conjunto de regras, mas sim, demonstrando seu uso numa reflexão na própria língua.

Para Antunes (2014, p.82) “a língua em uso está fora dessas atividades da escola; por isso mesmo, essa língua não provoca interesse e, muito menos, entusiasmo ou admiração”, portanto, é preciso fazer o aluno refletir sobre o papel que a língua desempenha na sociedade como um todo e em seu convívio social, em particular.

Antunes (2014) apresenta o uso de textos (orais e escritos), sob os mais variados gêneros, como eixo do trabalho pedagógico.

De qualquer forma, reitero, esses conteúdos linguísticos não devem ser eixo, ou foco principal do ensino. Os textos, orais, escritos – em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração – é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua (ANTUNES, 2014, p.116)

Embora essa concepção já estivesse prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, inclusive associada aos gêneros, ainda se faz

necessária a realização constante de um trabalho voltado às práticas sociais, ou seja, partindo de um contexto significativo, por exemplo, a história de sua própria vida.

De forma mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu uma proposta centrada no texto como unidade de trabalho. Isso implica dizer que muitas das atividades desenvolvidas para apropriação da escrita terão como suporte a produção textual. Conseqüentemente, faz-se necessário um trabalho cada vez mais consistente, que abranja estratégias de organização, produção e revisão textual, sendo este último entendido como um procedimento mediado pelo professor, conforme apontam os PCN.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1988, p. 78)

Independentemente de ser um momento de mediação do professor ou de introspecção do aluno, o fato é que na reescrita há um posicionamento do escritor diante do seu texto, em que ele observa o que pode ser melhorado, alterado ou substituído, desenvolvendo assim sua escritura.

Por esse motivo, consideramos a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção textual, sobretudo quando associado a um gênero, pois o autor tem nele (gênero) os planos de estruturação necessários a sua execução, auxiliando-o nesse trabalho de reescrever.

Numa linha de produção textual orientada por gêneros (Pereira, 2008) – e não, como dissemos, ao acaso dos textos lidos e/ou escutados – a revisão textual processar-se-á de uma forma dirigida para os vários planos da estruturação do texto. Esta revisão é, portanto, orientada, desde logo, pelo formato de texto que se quer construir, socialmente relevante para a situação de comunicação em que o fazemos a intervir, e pela finalidade com que o queremos fazer, a que se pode acrescentar o “registro” de que o queremos eivar (PEREIRA, 2010, p. 58)

Essa concepção de reescrita orientada pelos planos de estruturação do texto está vinculada ao gênero pretendido, uma vez que o “formato do texto” determinará os critérios dessa revisão.

Contudo, Fayol (2014, p.86) alerta que “modificações da versão inicial, frequentemente efetuadas sob estímulo, não melhoram em geral a qualidade do texto”, ou seja, é preciso que a atividade de revisão vá além dos aspectos superficiais do texto (pontuação, ortografia etc.)

Assim, é preciso que o aluno passe a preocupar-se com a forma de como os leitores verão seu texto e, nessa perspectiva, realizar modificações a fim de torná-lo mais adequado aos interlocutores. Uma das formas de fazê-lo é o processo de reescrita em grupo ou duplas, em que um dos componentes atua como um leitor externo que percebe nuances que não são percebidas pelo autor do texto, sobretudo quando produzimos um texto autobiográfico.

Discursos autonarrativos, autorreferentes, autobiográficos são algumas caracterizações desse tipo de texto, cuja principal peculiaridade é a narrativa em primeira pessoa, a qual identifica explicitamente o autor.

Nesse sentido, o nome do autor é a marca de registro da autobiografia. É a impressão mais particular que é dada a esse tipo de discurso. Daí a afirmação de Lejeune (2008) que entende ser o nome próprio o tema profundo da autobiografia. Segundo ele, a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, 2008, p. 14)

Lejeune (2008) destaca que uma das características determinantes da autobiografia são os relatos da infância, pois eles dão legitimidade e identidade, uma vez que são próprios de cada pessoa. A partir desses fatos, segue-se uma ordem cronológica dos acontecimentos que marcam a vida do autor.

Foram esses fatos que fizeram parte do plano de texto, que, segundo Bronckart (2003, p.120), “refere-se à organização de conjunto temático; que se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo”.

Os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito são, sem dúvida, os tempos predominantes nesse tipo de relato.

Em relação ao tempo, na autobiografia predomina o uso dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito, já que o relato tem caráter retrospectivo, e é marcado com advérbios e locuções adverbiais temporais, como: passados alguns anos, em 1950, etc., marcas próprias do discurso de relato interativo denominadas de organizadores temporais, que, juntamente com os tempos verbais, realizam a coesão do texto. (CARVALHO, 2016, p. 112).

Além da predominância desses tempos verbais, o autor fará uso de expressões que marcam a passagem do tempo e especificam locais onde determinado evento ocorreu. Esses elementos nos auxiliam a compreender o contexto narrativo. Eles, os chamados marcadores temporais e espaciais, são essenciais na construção de um texto autonarrativo:

A exiguidade dos elementos como marcadores temporais e a situação espacial são fatores que, a nosso ver, adstringem a questão da noção do aluno autor sobre o que é escrever um texto que está enquadrado na ordem do narrar. A exigência de se organizar o texto com esses recursos coesivos e informação de espaço é precípua, a fim de dispor uma relação entre espaço e tempo. São essas informações que encadeiam as ações e tornam ao leitor o fato narrado mais inteligível, uma vez que o situa no contexto narrativo. (JACINTO, 2015, p. 80)

Para Marcuschi (2002), embora os gêneros textuais não se caracterizem apenas aspectos formais ou funcionais, em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções.

Foram a partir dessas concepções de Bakhtin e Marcuschi que buscamos fundamentar a escolha do gênero autobiografia e a criação do modelo didático elaborado,

pois toda escolha deve estar fundamentada em função da definição dos parâmetros que nortearão a ação.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O local da pesquisa foi a Escola Municipal Agro Urbana de Ensino Infantil e Fundamental I e II, além da EJA (fases I, II, III e IV). Esta escola é um dos cinco estabelecimentos de ensino do distrito de Camela, fundada em 1986, que atende a uma comunidade formada, principalmente, por trabalhadores rurais. A escolha dessa escola e da turma (EJA IV) para a execução do projeto se deu pelo fato dos resultados do SAEMI evidenciarem a necessidade de uma intervenção com relação ao trabalho com produção escrita.

Os sujeitos participantes desta pesquisa estudam no período noturno, apresentam faixa etária bem diversificada, com idades que variam entre 18 a 58 anos, e buscam concluir o ensino fundamental por meio da EJA. A maior parte desses alunos é formado por adultos que não tiveram condições de concluir o ensino fundamental em idade própria. Todos residem em Camela e trabalham no comércio, usinas e/ou hotéis, e alguns encontram-se desempregados.

Fizeram parte do *corpus* desta pesquisa as produções autobiográficas produzidas durante a execução das oficinas. A turma foi composta por 30 alunos e todos foram solicitados a participarem do projeto, contudo, apenas aqueles que cumpriram os requisitos abaixo fizeram parte das análises do *corpus*. São eles:

- a) Assiduidade - foram analisadas apenas as produções daqueles que participaram de todas as etapas do projeto;
- b) Aceitabilidade – após a apresentação do projeto, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e
- c) Produtividade – produziram os textos solicitados durante a execução das oficinas.

Muito embora os alunos não tenham expressado restrições quanto à exibição de suas produções e identidades, ratificado pela assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TECLE, optamos por utilizar nomes próprios fictícios para identificar suas produções e assim resguardar suas identidades. Além de manter, integralmente, suas produções ao transcrevê-las para esta pesquisa.

Com relação ao Modelo Didático do Gênero Autobiografia, utilizamos os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), sobre o fato de cada gênero necessitar de um ensino adaptado, de acordo com suas características. Nesse sentido, para que fosse possível a análise do *corpus*, elaboramos um modelo didático que contemplasse as características formais e funcionais ensináveis ao gênero autobiografia, a partir do percurso teórico traçado.

Tabela 4 - Modelo Didático do Gênero Autobiografia

<b>Modelo Didático do Gênero Autobiografia</b>	
<b>Aspectos Formais do Gênero</b>	
Pessoa Predominante	1° pessoa
Tempos Verbais Característicos	Pretérito perfeito e imperfeito
Marcadores Temporais	Localizar no tempo (quando)
Marcadores Espaciais	Localizar os fatos (onde)
<b>Aspectos Funcionais do Gênero</b>	
Finalidade (o que vou fazer)	Contar a própria história
Instância de Produção (onde vai circular)	Escola / Comunidade
Interlocutor (Para quem escrever)	Amigos e familiares
Estabelecimento de Tema	Percurso de vida
Discurso	Autonarrativo
Levantamento dos Fatos	Mais marcantes
Cronologia	Dos fatos mais remotos da infância aos dias atuais

Fonte: Pesquisador, a partir do percurso teórico.

No entanto, somente após a análise das primeiras produções é que foram determinadas quais categorias de análise serviram de parâmetros para a análise das produções inicial e a final, uma vez que foi a partir dessa produção que determinamos quais características não foram compreendidas pelos alunos de forma satisfatória, subsidiando, inclusive, a programação das oficinas.

### **As Oficinas**

Para a realização das oficinas, tomamos como aporte teórico trabalhos como o de Paviani e Fontana (2009), cujo postulado informa que as oficinas extrapolam o foco tradicional da aprendizagem. O grande desafio foi transformar o percurso teórico proposto em um conteúdo didático a ser ensinado, sem, no entanto, perder as características epistemológicas que garantem sua legitimidade. Essa atividade, segundo Chevallard (1991), recebe o nome de “transposição didática”.

As oficinas foram concebidas a partir desse conceito e foram divididas em 4 momentos: Fomento, Comentário, Apresentação e Proposição. Cada uma das oficinas tiveram uma finalidade específica para o alcance do objetivo proposto.

**Fomento:** Inicialmente, apresentamos a turma, em linhas gerais, o objetivo e a proposta deste trabalho, ressaltando todas as etapas a serem executadas durante as oficinas.

Logo após, solicitamos que assinassem TECLÉ, documento exigido pelo Conselho de Ética para trabalhos que envolvam seres humanos, de acordo com as exigências da Resolução nº. 466/2012 CNS/CONEP. Nessa explanação, utilizamos uma apresentação em *PowerPoint*.

Nesse mesmo encontro, apresentamos aos alunos o significado da palavra “AUTOBIOGRAFIA”, detalhando, sistematicamente cada elemento da palavra: AUTO = EU, BIO = VIDA e GRAFIA = ESCRITA, até eles chegarem à seguinte definição: “HISTÓRIA DE SUA VIDA ESCRITA POR VOCÊ”. Digitamos essa definição na

apresentação e, posteriormente, apresentamos os aspectos funcionais e formais do gênero autobiografia.

Em seguida, expusemos o texto autobiográfico de Patativa do Assaré, o qual foi disponibilizado em papel A4, juntamente com toda apresentação para que os participantes pudessem acompanhar a leitura e observar as características ressaltadas durante a apresentação.

Realizamos a leitura do texto e, logo após, localizamos, nesse mesmo texto, exemplos das características apresentadas, explicando a finalidade de cada uma delas.

No momento seguinte, solicitamos a todos a confecção de uma autobiografia, a qual subsidiou as estratégias que utilizamos nas oficinas de escrita, assim como determinou a escolha das categorias de análise, a partir do modelo didático elaborado para o gênero.

Essa produção foi executada inicialmente na sala de aula, contudo, solicitamos que os discentes finalizassem em casa e as entregassem no dia posterior, para que se utilizassem de todas as informações possíveis e disponíveis em seu contexto familiar.

Por fim, solicitamos aos alunos que enviassem, via *whatsapp*, para serem apresentados na oficina 02, fotos de lugares, pessoas ou objetos que tivessem relação/importância com sua infância ou se remetesse a ela.

O objetivo dessas imagens era criar um ambiente compartilhado de informações que remetesse à infância e as lembranças de suas vidas em família, pois, embora a escrita autobiográfica se utilize de diversas fontes, a rememoração é, por excelência, seu recurso mais importante.

### **Análise das Produções iniciais**

Para que pudéssemos estabelecer quais categorias de análises seriam avaliadas nesta pesquisa, analisamos as produções iniciais dos alunos, a partir do modelo didático elaborado, observando quais aspectos do gênero foram compreendidos e quais deveriam ser evidenciados nas oficinas de escrita.

Todas as produções atenderam aos seguintes aspectos funcionais: contaram sua própria história, compreenderam o tema, tipo de discurso e os locais de circulação, dessa forma, utilizando a linguagem apropriada aos interlocutores.

Embora a análise estrutural dos textos, no que se refere à marcação de parágrafos e à organização das margens, não tenham sido elencadas no modelo didático, optamos por incorporar esse assunto às nossas oficinas, em virtude das produções iniciais apresentaram problemas, sobretudo, quanto a paragrafação.

Quanto a presença de pronomes de 1<sup>o</sup> pessoa, ainda que seja uma das características de textos autobiográficos, percebemos o uso recorrente do pronome “EU”. A presença de anáforas formadas por sintagmas repetitivos contribui para a coesão nominal no texto, contudo, a repetição excessiva deve ser evitada, seja pela substituição ou, como nos casos apresentados, a supressão de termos, a fim de dar mais coesão ao texto.

Com relação à utilização dos verbos do pretérito perfeito e imperfeito, que no texto têm a o objetivo de marcar a temporalidade e, no caso do texto autobiográfico, também manter a distância entre o momento do registro e o fato ocorrido, observamos sua predominância, mas seu emprego apresentou algumas discrepâncias, seja com relação a sua conjugação, seja com relação à grafia. Essas reincidências nos levaram a inserir atividades que exercitassem seu emprego, assim como fizessem o aluno refletir sobre sua utilização.

Os marcadores temporais são responsáveis por estabelecer no texto a organização ao longo do tempo e, no caso da autobiografia, essa organização se dá de forma cronológica, estruturada pelos fatos mais remotos da infância aos dias mais longínquos da vida adulta. Nos textos elaborados, após a apresentação do gênero, essa característica foi bastante explorada, porém, em diversas situações sua utilização não foi diversificada.

Os organizadores espaciais são mais comuns em sequências descritivas presentes em vários tipos de discurso, no caso do gênero autobiográfico, eles têm a função de

especificar locais vividos pelo autor em diversos momentos de sua vida. Esses organizadores foram pouco explorados pelos discentes, motivo pelo qual fizemos uso desse assunto nas oficinas de escrita.

No que se refere à cronologia dos fatos, algumas autobiografias não contemplaram a fase da infância, ou não seguiram uma ordem cronológica, alternando fases ao longo da autobiografia.

### Categorias de Análise

Considerando que todas as autobiografias atenderam as condições de produção e ao estabelecimento do tema e discurso, elencamos abaixo, a partir do que foi observado nas produções iniciais, as categorias de análise que foram analisadas nos *corpus* desta pesquisa, são elas:

#### Categorias de Análise

<b>Pessoa Predominante</b>	1° pessoa
<b>Tempos Verbais Característicos</b>	Pretérito perfeito e imperfeito
<b>Marcadores Temporais</b>	Localizar o tempo (quando)
<b>Marcadores Espaciais</b>	Localizar o espaço (onde)
<b>Levantamento dos Fatos</b>	Mais marcantes
<b>Cronologia dos Fatos</b>	Dos mais remotos da infância aos dias atuais
<b>Paragrafação</b>	Delimitar fatos/ideias

Fonte: Pesquisador, a partir das análises das autobiografias iniciais.

**Comentário:** Inicialmente, solicitamos a todos os alunos que formassem um semicírculo e logo após expusemos em *powerpoint* as fotos enviadas por eles, via *whatsapp*. Pedimos ao aluno que havia enviado a foto que a identificasse e explicasse o motivo de sua escolha.

A partir dessas fotos, tivemos vários relatos empolgantes que trouxeram à tona lembranças da infância de todos os presentes, tais como: brincadeiras da infância, brinquedos preferidos, lugares que remetiam ao passado e pessoas queridas. Dessa forma, mesmo aqueles que não enviaram fotos, puderam partilhar, a partir das imagens exibidas, suas lembranças.

Com isso, criamos um ambiente compartilhado de informações e estímulos, resgatando histórias que serviram de fomento a várias outras de forma associativa.

O objetivo desse momento foi motivar os alunos a relatar fatos de parte de suas vidas, mas sobretudo, estimular a memória de todos os presentes por meio das histórias apresentadas. A escrita autobiográfica utiliza-se da memória primordialmente e, nesse sentido, o uso de objetos, fotos e fatos que nos remetam ao passado são essenciais nesse trabalho.

Logo após, apresentamos em *PowerPoint* o texto autobiográfico de Monteiro Lobato. A escolha dessa autobiografia deve-se ao fato de os alunos serem jovens ou adultos e, em maioria, terem entrado em contato com sua obra mais popular, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, exibida em forma de seriado na televisão, o que também estabeleceu uma relação com o passado, ou seja, com sua infância.

Durante essa primeira leitura do texto, não foram enfatizadas as características descritas no modelo didático, pois queríamos entender até que ponto eles poderiam percebê-las no texto.

De forma similar apresentamos o texto autobiográfico de Rubem Alves intitulado: "Brinquedoteca". Após esse momento, estimulamos perguntas, opiniões e comentários sobre os autores, mas, especialmente, sobre os textos, a fim de entender até que ponto os alunos conheciam as características do gênero.

Com o objetivo de aproximar os alunos dessas características descritas no modelo didático, elaboramos seis perguntas para que cada texto remetesse a características como autoria, descrição de fatos, tempo cronológico e marcadores temporais.

Logo após, entregamos uma atividade para que fosse respondida. A atividade era composta de três questões que envolviam tarefas com marcadores temporais, conjugação verbal (pretérito perfeito e imperfeito) e a substituição de termos repetidos no texto.

Durante a correção desse exercício, explicamos de forma detalhada as funções no texto dos marcadores temporais, utilizando os próprios exemplos da atividade. Além disso, pudemos explorar a paragrafação do texto, que utilizava esses marcadores como forma de evidenciar os parágrafos.

Da mesma forma, aproveitamos as atividades de conjugação verbal para explicar e exemplificar as funções desses tempos verbais, valendo-nos da própria nomenclatura desses verbos (perfeito – acabado e imperfeito – inacabado).

Finalizando a atividade, realizamos um exercício com a substituição e a supressão de termos repetidos de forma excessiva. O objetivo era deixar o texto mais coeso.

**Apresentação:** Inicialmente, entregamos aos alunos cópia dos textos autobiográficos de Monteiro Lobato e Rubem Alves, já vistos na oficina anterior, em papel A4. Em seguida, apresentamos o gênero autobiografia de modo sistemático, com seus elementos formais e funcionais, e explicamos a finalidade de cada um desses aspectos do gênero, conforme modelo didático elaborado. Pedimos, em seguida, que todos realizassem uma nova leitura dos textos circulando exemplos dessas características no material disponibilizado.

Após essa atividade, realizamos a explanação sobre paragrafação textual, inicialmente com sua definição e, em seguida, com a realização de uma atividade, utilizando um fragmento da autobiografia da aluna Lucy. A atividade era composta da exibição em bloco único (sem parágrafos) do fragmento da autobiografia da aluna Lucy e, logo após, solicitamos aos alunos sugestões para sua paragrafação. Baseado nos resultados das oficinas, e considerado as informações verificadas nos textos trabalhados, confeccionamos, juntamente com os alunos, um questionário com as informações mais relevantes incitadas pelo gênero.

O objetivo do questionário foi estabelecer um “norte” para que, a partir dele, os alunos pudessem perceber quais informações ainda não haviam sido contempladas em sua autobiografia e, além disso, estimular a produção daquelas não inseridas anteriormente.

Logo após, entregamos outra atividade para que fosse respondida. A atividade foi composta por três questões que envolviam tarefas com marcadores espaciais, conjugação verbal (pretérito perfeito e imperfeito) e a substituição de pronomes (eu) repetidos no texto. Durante a resolução desse exercício, explanamos as funções no texto dos marcadores espaciais, utilizando os exemplos da atividade para demonstrar como os autores utilizam-se desse recurso para especificar locais onde viveram e/ou registraram momentos marcantes de suas vidas.

Finalizamos a oficina, informando a todos que o nosso próximo encontro reescreveríamos nossos textos, considerando tudo o que foi visto até a presente data.

**Proposição:** Iniciamos a oficina entregando cópia da primeira produção aos respectivos autores, e deixamos exposto na tela o questionário elaborado por eles no encontro anterior. Solicitamos que formassem duplas e entregamos a cada uma delas um dicionário. Cada autor deveria ler a produção do outro e, em seguida corrigir e/ou circular aquelas palavras/frases/expressões que deveriam, segundo eles, modificar ou melhorar, inclusive, a formação dos parágrafos.

Depois, o autor deveria observar essas sugestões, acatá-las ou não, e reescrever o seu texto, primeiramente no caderno e/ou a grafite, para em seguida, passar para o formulário impresso da autobiografia.

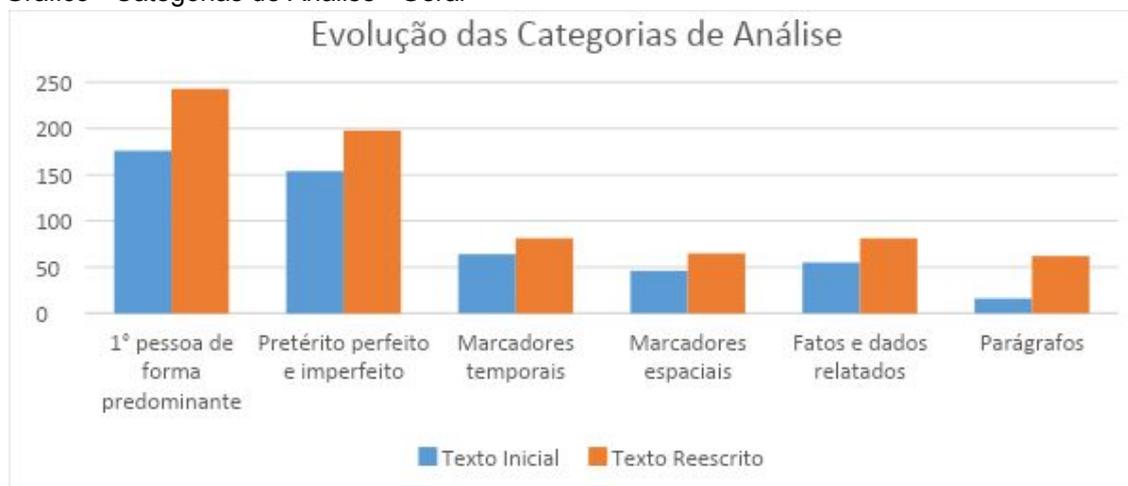
Informamos, ainda, que as duplas poderiam interagir com outras, mas só após a atividade inicial ser realizada (verificação das inconsistências).

Por ser uma atividade que carecia de um tempo relativamente longo, e que poderia extrapolar o tempo das aulas disponível, delimitamos a duração da atividade de revisão e reescrita.

## RESULTADOS EM APRECIÇÃO

Os resultados obtidos, após as análises comparativas entre a produção inicial e a reescrita dessas produções, evidenciaram avanços em todas as categorias de análises elencadas, o que comprova que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso, em consonância com atividades baseadas em um modelo didático, e por meio de um instrumento de ação pedagógica adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

Gráfico - Categorias de Análise - Geral



Fonte: Pesquisador

Esses avanços não foram percebidos apenas nos aumentos das produções e categorias de análise, mas, também, no número de correções gráficas verificadas nessas categorias.

Gráfico - Quantidade de Impropriedades - Geral



Fonte: Pesquisador

Além disso, pudemos perceber outros avanços observados durante a execução desse projeto, mas que não diziam respeito às categorias de análise elencadas.

- As autobiografias reescritas apresentaram maior fluidez textual caracterizadas, principalmente, pelo uso dos parágrafos, em grande parte iniciados por marcadores temporais, e pelo uso da pontuação, que, embora não tenham sido objetos de ensino nas oficinas, são assuntos abordados em sala de aula;

- Mesmo aqueles alunos que não participaram efetivamente das oficinas, ficaram empolgados com os resultados e a confecção do livro, externando o desejo de participação futura;

- Durante a atividade de reescrita, alunos que optaram por não participar das oficinas demonstraram efetivo interesse pela leitura das produções autobiográficas produzidas e, inclusive, sugerindo modificações e correções, o que nos permitiu inseri-los nessas atividades; e

- Um outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que, após concluídas todas as etapas das oficinas, transcritas as produções finais, e apresentadas aos respectivos autores, os discentes ainda identificaram em suas produções diversos erros, sobretudo de grafia.

Deparamo-nos também com alguns percalços. Entre os quais, destacamos a ausência de alunos durante a execução das oficinas, devido a compromissos familiares e de trabalho, o que minimizou participação efetiva nas atividades; bem como alunos sem a devida apropriação da escrita alfabética.

Durante o planejamento das oficinas, como também em sua execução, pudemos aplicar “estratégias” que a prática diária com essa modalidade revelou ao longo dos anos, e que entendemos ser de grande relevância, entre elas:

As fontes utilizadas na confecção dos textos foram a *Arial*, tamanho 14 (as fontes geralmente usadas em textos são tamanho 12). Nossa prática tem mostrado que muitos alunos, principalmente aqueles acima de 40 anos (maioria em nossa turma) têm problemas de visão e, conseqüentemente, dificuldades para ler os textos;

Os textos trabalhados em sala de aula sofreram pequenas adaptações a fim de torná-los mais acessíveis e com uma linguagem mais familiar a nossos alunos. Textos excessivamente longos, com palavras em desuso e/ou que não são de uso comum causam, em alguns casos, um certo bloqueio e criam dificuldades que não faziam parte do trabalho desenvolvido nesta pesquisa;

Todos os dias, após o início do projeto, lembrávamos as turmas do compromisso assumido e dos prazos a vencer. A maioria dos alunos são pais, mães e avós, e têm dupla jornada, seja como dona de casa, seja como pais provedores, com isso, faz-se necessário lembrá-los do compromisso e dos prazos estabelecidos, sob pena de não obter a participação esperada;

Apesar disso, esse trabalho possibilitou ampliar o nosso olhar acerca da prática docente, principalmente no que diz respeito à produção textual e o quão é necessário um planejamento sistematizado e respaldado por aportes teóricos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho constituiu-se em uma prática pedagógica com o gênero textual autobiografia que visou desenvolver uma metodologia de ensino que favorecesse o desenvolvimento da escrita, pois entendemos que esse gênero promove uma prática da escrita efetiva e proporciona condições para uma aprendizagem significativa, por meio da reflexão sobre a identidade do discente e sua história de vida, construída pelo eu. Além disso, pudemos observar que a elaboração de um livro de autobiografias, disponibilizado na biblioteca da escola, estabeleceu uma efetiva relação entre a prática e o objetivo funcional da escrita.

Entendemos que esta pesquisa, apesar do uso de instrumentos já conhecidos - aplicação de oficinas e uso do gênero autobiografia – reforça a questão da metodologia do ensino de língua no segmento da EJA, tendo em vista que supre as necessidades de natureza sociocognitivas do público a que atende essa modalidade escolar. Os resultados evidenciaram avanços, o que comprova que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso, em consonância com atividades baseadas em um modelo didático específico adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

Embora consideremos concluídos os objetivos propostos nesta pesquisa, entendemos que novos horizontes de busca podem ser realizados com base no tema aqui proposto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_ **Gramática contextualizada: limpando “o pó” das ideias simples** - 1ª ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2014

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – Brasília, DF, 1998.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003

CARVALHO, Sibéria Regina. **A escrita autobiográfica: por uma didática do ensino-aprendizagem**. Curitiba, Appris, 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 1998.

CHEVALLARD, Yves. (1991). **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad: Roxana Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado das Letras. Campinas, 2004.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. 5.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JACINTO, Josenei Aguinaldo. **Atividades de Revisão na Produção do Gênero Autobiografia: 2015**. Dissertação (PROFLETRAS) Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: [http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Josenei\\_Aguinaldo\\_Jacinto.pdf](http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Josenei_Aguinaldo_Jacinto.pdf). Acesso em: 21 Jul. 2018

KATO, Mary Aizazwa. **O Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, IngedoreGrünfeld Villaça. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. OLIVEIRA, de E.; ROJO, R. H. R. In: Coleção Explorando o ensino, v.19: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. RJ: Lucena, 2002. Disponível em: <[https://pt.scribd.com/doc/61404180/Gêneros - textuais - definição-e-funcionalidade-Luiz-Antônio-Marcuschi](https://pt.scribd.com/doc/61404180/Gêneros-textuais-definição-e-funcionalidade-Luiz-Antônio-Marcuschi)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. in: KARWOSKI, Acir. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2012.

MILLER, Carolyn. **Gêneros Textuais**. Carolyn Miller; Charles Bazerman, Orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, FabieleStockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011.

NOGUEIRA, Maraléia S.; DALVI, Maria Amélia; SILVA, Talita O. **A EJA e a alfabetização: uma visão sociolinguística**. Revista Saberes Letras: Linguística, língua, literatura. Faculdade Saberes. v.7, n.1. Vitória: Saberes Instituto de Ensino Ltda., 2009.

PAVIANI, Neires B. S.; FONTANA, Niura M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 77-88, 2009.

PEREIRA, Luísa Álvares; BARBEIRO, Luís Filipe. **A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita**. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINILLO, Aline Galvão; RODRIGUES, Siani Gois (Eds.), *Leitura e produção de texto*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80

RICHARDSON, RobertoJarry. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RODRIGUES, Luiz A. R. **Pesquisa-ação em educação**. In: **FALCÃO e SCHURSTER. Educação Políticas e outras histórias**. Editora Edupe. Recife, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

SAEMI – **Revista Pedagógica – Escrita, Produção de Texto e Ditado – EJA I, II, III e IV**: CAEd, 2015. Disponível em: <[http://www.saemi.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/07/IPOJUCA-SAEMI-2015-RP-ESC\\_PT-EJAI\\_II\\_III\\_IV - WEB. pdf](http://www.saemi.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/07/IPOJUCA-SAEMI-2015-RP-ESC_PT-EJAI_II_III_IV - WEB. pdf)> Acesso em: 13 Ago. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3° ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

*Recebido: 09/08/2019*

*1ª Revisão: 07/12/2019*

*Aceite final: 09/01/2020*

**PROJETO TAM TAM: POLÍTICAS EM SAÚDE MENTAL VIA LINGUAGENS  
ARTÍSTICAS**

**TAM TAM PROJECT: MENTAL HEALTH POLICIES VIA ARTISTIC  
LANGUAGES**

**PROYECTO TAM TAM: POLÍTICAS DE SALUD MENTAL MEDIANTE  
IDIOMAS ARTÍSTICOS**

*Luci Mendes de Melo Bonini*

E-mail: [luci.bonini@umc.br](mailto:luci.bonini@umc.br)

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP  
Professora -USP).

*Christian Cardim Dias*

[lepp@rc.unesp.br](mailto:lepp@rc.unesp.br)

Mestre em Políticas Públicas  
Professor Universidade de Ribeirão Preto, Colégio Objetivo Expressão,  
Colégio Anglo Portinari e do Instituto Federal de São Paulo (EAD).

*Francisco Carlos Franco*

E-mail: [franciscocf@umc.br](mailto:franciscocf@umc.br)

Doutor (PUC /SP).  
Professor da Universidade de Mogi das Cruzes e da  
Universidade Braz Cubas.

*Celi Langhi*

E-mail: [celi.langhi@cps.sp.gov.br](mailto:celi.langhi@cps.sp.gov.br)

Doutora(USP)  
Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.  
Professora da FATEC Ipiranga.

*Renan Antônio da Silva*

E-mail: [r.silva@unesp.br](mailto:r.silva@unesp.br)

Pós - Doutor (UNESP/ Marília).  
Docente da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC)  
Docente da (UNIS). Consultor da UNESCO.

## RESUMO

Estuda-se a política de desinstitucionalização de pacientes da Casa de Saúde Mental Anchieta, de Santos, na década de 90 e suas consequências ao longo de 30 anos. São objetivos deste trabalho: i) refletir acerca da reforma psiquiátrica no Brasil, de modo sintético e ii) descrever o processo de criação e implantação do trabalho de desinstitucionalização de doentes mentais com linguagens artísticas e midiáticas no Centro de Convivência TAMTAM que adveio a partir da intervenção na Casa Anchieta, antigo manicômio em Santos, São Paulo. Como método de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso com base em documentos arquivados ao longo da vida do pesquisador e outros disponíveis no site da instituição e sua página na rede social. Os resultados obtidos revelam o evidente sucesso do Projeto TAM TAM nos seus objetivos em devolver a dignidade ao interno, promovendo a inclusão social com a utilização de diversas atividades culturais e artísticas, mesmo após 30 anos da intervenção. Conclui-se que a desospitalização de pacientes mentais e sua inclusão social pode trazer benefícios para a sociedade e para todos os envolvidos e que políticas públicas neste sentido podem ser duradouras se se investir vontade política.

**Palavras chave:** Políticas de Saúde. Luta Antimanicomial. Desinstitucionalização. Inclusão Social.

## ABSTRACT

This paper is about de policy of deinstitutionalizations of patients os the Anchieta, House of Mental Health, in Santos, São Paulo, in the 90's and all the actions in 30 years. The objectives of this research are i) to reflect on the psychiatric reform in Brazil, in a synthetic way, and ii) to describe the process of creation and implementations of this policy using art and media languages. The method used is the case study, based on documents, newspaper publication and blogposts and social networks on web. The results show the TAMTAM project's success is the restoration of human dignity, inclusion using several kinds of languages and artistic activities even after 30 years of intervention. The de-hospitalization of mental patients and their social inclusion can bring benefits to society and to all people involved. This kind of policy can happen along several years, in this case, because of political will.

**Keywords:** Health policies. Antimanicomial struggle. Deinstitutionalization. Social Inclusion.

## RESUMEN

Estudiamos la política de desinstitucionalización de pacientes de la Casa Anchieta de Salud Mental, Santos, en los años 90 y sus consecuencias durante 30 años. Los objetivos de este documento son: i) reflexionar sobre la reforma psiquiátrica en Brasil, de manera sintética; y ii) describir el proceso de creación e implementación del trabajo de desinstitucionalización de pacientes mentales con lenguajes artísticos y mediáticos en el Centro de Vida TAM TAM, que provino de la intervención en Casa Anchieta, antiguo asilo en Santos, São Paulo. Como método de investigación, utilizamos el estudio de caso basado en documentos archivados a lo largo de la vida del investigador y otros disponibles en el sitio web de la institución y su página de red social. Los resultados muestran el evidente éxito del Proyecto TAM TAM en sus objetivos de devolver la dignidad al interno, promoviendo la inclusión social a través del uso de diversas actividades culturales y artísticas, incluso después de 30 años de intervención. Se concluye que la deshospitalización de los pacientes mentales y su inclusión social puede traer beneficios a la sociedad y a todos los involucrados y que las políticas públicas en este sentido pueden ser duraderas si se invierte la voluntad política.

**Palabras clave:** Políticas de salud, lucha antimanicomial. Desinstitucionalización. Inclusión social.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado da pesquisa de mestrado acerca do Projeto Tam Tam que é fruto de uma bem-sucedida intervenção do poder público municipal da cidade de Santos sobre o principal hospital psiquiátrico da Baixada Santista, a Casa de Saúde Anchieta, no final dos anos 1980. A intervenção se deu em função de inúmeras denúncias de maus tratos aos pacientes e as mortes ocorridas por conta do tratamento violento e desumano.

A principal ação além da humanização foi a introdução do uso no tratamento de linguagens alternativas que para Mesquita (2005) a linguagem que se aprende, compreende várias outras linguagens: a língua, a música, os gestos, a poesia e até mesmo o silêncio. Intrínsecos a estas linguagens estão os sentidos, que vão além do que a linguagem é capaz de transmitir: a

sensibilidade para entender e atuar na sociedade em que vive. A proliferação de linguagens, como o desenho, a pintura, a dança, a música, o teatro e as tecnologias que reforçam a produção simbólica humana, multiplicam essas linguagens que representam a realidade por meio de muitos códigos complexos (PRADOS; BONINI 2017), e neste sentido, usá-los no processo de criação artística pode ser uma forma de mediação entre o doente mental e a sociedade.

São objetivos deste trabalho: i) refletir acerca da reforma psiquiátrica no Brasil, de modo sintético e ii) descrever o processo de criação e implantação do trabalho de desinstitucionalização de doentes mentais com linguagens artísticas e midiáticas no Centro de Convivência TAM queadveio a partir da intervenção na Casa Anchieta, antigo manicômio em Santos, São Paulo.

Como método de pesquisa, utilizou-se o estudo de caso com base em documentos arquivados ao longo da vida do pesquisador e outros disponíveis no site da instituição e sua página na rede social. Por ter acompanhado esse projeto desde a adolescência até os dias atuais, o pesquisador, deixa neste estudo uma pequena reflexão acerca da inclusão de sujeitos com doenças mentais por meio de um projeto artístico e suas repercussões ao longo de seus 30 anos de existência.

### **Saúde mental**

A medicina evoluiu ao longo do tempo, novas formas de diagnosticar as doenças em nível físico estão surgindo e facilitando os tratamentos, no entanto, os problemas mentais, infelizmente, só são detectados depois de muito estrago para o doente e a família. O contraponto que se faz é simples: é possível diagnosticar um resfriado e cuidá-lo antes que chegue a uma pneumonia, mas um problema mental só se diagnostica depois que já ultrapassou, em muito, o “resfriado”. E, ainda, num país de tradições conservadoras, muitos comportamentos não convencionais desencadearam internações desnecessárias, apenas para que pais e filhos se livrassem de familiares que não mais lhes convinham.

O conceito de normalidade e anormalidade depende de cada época e de cada cultura. Significados pessoais e simbólicos. (ALMEIDA et al, 1999)

O médico francês Phillipe Pinel, um dos precursores da psiquiatria, dá início a classificação dos “desvios” ou “alienação mental” que encontrava no Hospital de Bicetrê, onde era diretor. Amarante (1998) esclarece que para Pinel, a loucura merecia atenção especial, pois acreditava que suas causas eram de ordem moral e essa era a justificativa para o isolamento.

A Loucura entra para a categoria de especialidade médica a partir da publicação do Tratado Médico-Filosófico sobre a Alienação Mental, o *Traité de Pinel* (1801). Na prática, nada mudou em termos de tratamento, mas sim na definição de loucura, dando ênfase aos aspectos comportamentais, agrupando-se os diferentes sintomas em síndromes e doenças (VENÂNCIO, 1993)

Ao final da metade do século XIX, o método de Pinel está em decadência. O manicômio tal como havia se instalado anteriormente volta como principal instrumento de segregação e isolamento. Silveira (1992) desse modo, afirma que os psiquiatras se apressam em estabelecer os rótulos de esquizofrênicos para assim deflagrar a hospitalização. Na contramão da internação Ulisses Pernambucano, nos anos 30, sinalizou mudanças introduzindo a ocupação como forma de tratamento e deu origem ao primeiro ambulatório de psiquiatria do país que funcionava com equipes multiprofissionais (SANDUVETTE, 2007; FIGUEIREDO; BARBOSA, 2017).

### **Desinstitucionalização**

A quebra do paradigma e a ruptura das práticas de confinamento são processos amplos e complexos. Debates no campo da saúde mental são constantes e geralmente estão ligados à reforma Psiquiátrica e os novos modelos de inclusão social e não internação e isolamento, ou seja, a desinstitucionalização e este processo tem início com a desconstrução dos antigos manicômios e um atendimento mais humanizado e ambulatorial, promovendo a socialização do paciente.

Para efeito de análise histórica do desenvolvimento da reforma psiquiátrica brasileira, Amarante (1998 apud RIBEIRO, 2016) aponta a existência de três momentos característicos desse processo efetuado: uma “trajetória alternativa”, durante os últimos anos da década de 1970; uma

“trajetória sanitaria”, que se desenvolveu a partir do início dos anos 1980 até a realização da I Conferência Nacional de Saúde Mental, e uma “trajetória da desinstitucionalização ou da desconstrução/invenção”. Assim, a reforma psiquiátrica brasileira e todo o processo de transformação das práticas em saúde mental assim como o nascimento do movimento de luta antimanicomial são processos que juntos desencadeiam mudanças vigorosas em todos os modelos assistenciais com políticas públicas e novos modelos de atenção e teve como grande desafio a desinstitucionalização não se restringindo apenas à substituição de leitos em hospitais mas também a criação de espaços externos e serviços assistenciais substitutivos, envolvendo questões nos campos jurídico-político e sociocultural (GONÇALVES; SENA, 2001). As autoras ainda ressaltam que a questão da desinstitucionalização é uma progressiva devolução à comunidade, ou seja, trata-se de buscar outro lugar social para a loucura na nossa cultura.

De acordo com (ROTELLI apud NICÁCIO, 2003, p.88) a desinstitucionalização como desconstrução/invenção, expressa-se nas múltiplas dimensões da relação entre as formas de conhecimento, os processos sociais, as instituições, os técnicos e as pessoas com a experiência do sofrimento psíquico e da exclusão social. Para Amarante (1998) desinstitucionalização significa tratar o sujeito em sua existência e em relação com suas condições concretas de vida. Rotelli (2000) afirma que a desinstitucionalização não é o desaparecimento da instituição, mas, vai além com a transformação do paradigma cultural, tecnológico e científico.

É no final da década de 1970 que as discussões acerca da luta antimanicomial tomaram corpo e forma em meio à denúncia da trágica e desumana situação vivida pelos reclusos de um grande hospital psiquiátrico, e nasce o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental - MTSM (AMARANTE, 1998). Este movimento se organizou para requerer melhores condições de trabalho, desenvolver críticas ao uso de tratamentos violentos de qualquer espécie, denunciar a cronificação produzida pelo manicômio e reivindicar a humanização dos serviços de saúde mental, para promover melhores condições de assistência à população. Identificado como um marco

importante do movimento da Reforma Psiquiátrica, o MTSM teria presença marcante em todos os outros acontecimentos (AMARANTE, 1998).

Assim, segundo Mello (2009), Nise da Silveira, na esteira dessas inovações, pensou numa intervenção baseada em ateliês de expressões das emoções por meio de recursos criativos para serem manuseados, sentidos e percebidos. A costura, o bordado, os desenhos ao que se seguiram a pintura e a modelagem e mais adiante os recitais de literatura, encenações teatrais, produção de cinema, música e dança foram outras atividades culturais implementadas. Silveira (1981) reiterava que o atelier de pintura a fez compreender que a terapia ocupacional poderia criar oportunidades para que imagens do inconsciente e atividades motoras pudessem se tornar formas de expressão e a partir daí dar impulso para a ressocialização.

A exposição “Nove Artistas de Engenho de Dentro”, organizada por Leon Degand, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1949, Nise da Silveira aproveitou para explicitar suas intenções quanto aos métodos de tratamento:

Seja a exposição agora apresentada uma mensagem de apelo neste sentido, dirigida a todos que aqui vieram e participaram intimamente do encantamento de formas e de cores criadas por seres humanos encerrados nos tristes lugares que são os hospitais para alienados (SILVEIRA, 1979: 63).

De acordo com Goulart (2007), a partir da década de 70 o movimento da reforma psiquiátrica, que questionava as políticas públicas de saúde mental e o modelo assistencial centrado na exclusão, surgiu com força determinante e sinalizou o fim dos hospitais psiquiátricos e conseqüentemente colocou em pauta os processos de desinstitucionalização no Brasil. O movimento que tinha como principal foco a desconstrução dos espaços asilares e a implantação de modelos assistenciais alternativos se destaca a partir da reforma sanitária e em seguida com o surgimento do SUS (Sistema Único de Saúde)(AMARANTE, 1995).

Em meados do século XX, em Barbacena, Minas Gerais, o Colônia deixou um rastro de, pelo menos 60 mil mortes, causadas pelos maus tratos, pelo abandono, pela fome e frio (ARBEX, 2013) e em 1978, nasce o Movimento dos

Trabalhadores em Saúde Mental (AMARANTE, 2016). O autor esclarece que o movimento que ficou conhecido pela sigla MTSM, ganhou força ao denunciar toda a violência dentro das instituições psiquiátricas e buscou requerer melhores condições de trabalho além de reivindicar à humanização dos serviços de saúde mental. Assim, Amarante (2016) identifica o MTSM como um importante marco do movimento da Reforma Psiquiátrica, participando de outros acontecimentos que fizeram avançar a luta contra o caráter manicomial da assistência psiquiátrica.

“Por uma sociedade sem manicômios” foi o lema escolhido pelo Movimento da Luta Antimanicomial, surgido do então recém-criado movimento social que nascera do MTSM e motivou ainda mais as discussões em congressos, encontros e conferências de saúde ao final da década de 1980, lema este defendido por Franco Besaglia, psiquiatra que promoveu importante reforma no sistema de saúde mental italiano (AMARANTE, 2016). O mesmo autor afirma que essa luta coincide com um processo de redemocratização do país

No Brasil, a reforma psiquiátrica é um processo que surge mais concreta e principalmente a partir da conjuntura da redemocratização, em fins da década de 1970, fundado não apenas na crítica conjuntural ao subsistema nacional de saúde mental, mas também, e principalmente, na crítica estrutural ao saber e às instituições psiquiátricas clássicas, no bojo de toda a movimentação político-social que caracteriza esta mesma conjuntura de redemocratização (AMARANTE, 2016, p. 87).

Resultado desse movimento, surge o projeto de lei nº 3.657/89, constituído por três artigos: o primeiro previa a extinção progressiva dos manicômios e impedia a criação de novos hospitais psiquiátricos, o segundo previa o redirecionamento dos recursos públicos para os serviços substitutivos e o terceiro obrigava a comunicação das internações compulsórias à autoridade judiciária, única instância aceitável às decisões sobre a liberdade no contexto da sociedade de direito (TENÓRIO, 2002). Mas, foi somente em 1991, que de acordo com esse projeto de lei foi aprovado, que deu origem à lei 10.216/01, com alterações do projeto inicial, como por exemplo, não contemplar a extinção progressiva dos manicômios e não estabelecer as condições para internação psiquiátrica. Essa norma ficou conhecida como a Lei

da Reforma Psiquiátrica e possibilitou a criação de serviços substitutos ao hospital psiquiátrico como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e as Residências Terapêuticas (FERRAZZA; ROCHA, 2015).

Essas mudanças permitiram uma abertura para a presença de manifestações culturais, incluindo assim, novos atores sociais, incentivando a formação de grupos com tendências multiprofissionais, interdisciplinares: educadores sociais, voluntários, arte-educadores e outros que se juntaram aos profissionais de saúde (FERRAZZA e ROCHA, 2015).

## **MÉTODO**

Por ser descritivo, segundo Triviños (1987), esse tipo de estudo descreveu os fatos e fenômenos de determinada realidade e exigiu do investigador uma série de informações sobre o que desejou pesquisar. Por se tratar de uma abordagem qualitativa foi necessário um aprofundamento da compreensão de um grupo social, o qual o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. Neste sentido, debruçou-se sobre materiais históricos, sites e redes sociais abertas que disponibilizavam elementos que desse base para a discussão, conforme ensina Minayo (2001), que este tipo de abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O recorte temporal foi fixado no período da intervenção municipal realizada no manicômio Casa de Saúde Anchieta que ocorreu em 1989, quando se deu a implantação do centro de convivência TAM TAM até as ações no início de 2019 ano em que a instituição comemora seus 30 anos.

## **TAMTAM: arte educação e desinstitucionalização por meio de multilinguagens**

Tenório (2002) afirma que a experiência santista nasceu da intervenção pública em uma clínica privada, a Casa de Saúde Anchieta, conveniada ao INAMPS – Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (atual SUS – Sistema Único de Saúde) que funcionava há mais de quarenta anos atendendo toda a região da Baixada Santista. De acordo com Lancetti

(1989) a Casa de Saúde Anchieta funcionava com 145% de ocupação, onde os internos viviam nus ou seminus, amontoados, em celas fortes e recebendo medicação controlada e eletrochoques punitivos

Coga e Vizzoto (2003) afirmam que as iniciativas de intervenção foram baseadas em relatos de abusos contra os pacientes psiquiátricos internados, as condições precárias de trabalho nos manicômios, a ineficácia do tratamento, o elevado custo e a maciça privatização da assistência psiquiátrica e assim a experiência santista se mostrou concreta e de real significado na substituição do hospital psiquiátrico.

Após a intervenção no Hospital Anchieta em Santos, o projeto TAM TAM começa seus trabalhos dentro do manicômio ainda com o nome de Centro de Convivência TAM TAM. (MELO, 2009). Como o próprio nome indica fica clara a referência ao trabalho da médica Nise da Silveira, cujos resultados exalam esse depoimento:

Seja a exposição agora apresentada uma mensagem de apelo neste sentido, dirigida a todos que aqui vieram e participaram intimamente do encantamento de formas e de cores criadas por seres humanos encerrados nos tristes lugares que são os hospitais para alienados (SILVEIRA, 1966, p 114; 1979, p 63).

Esse espaço, desde a intervenção propôs uma sociedade inclusiva, o que o tornou um local para troca de experiências e de muita criatividade marcado pelo convívio de técnicos, pacientes, estudantes, deficientes físicos e integrantes da comunidade.

A seguir se descreve, sucintamente, essas experiências:

#### **- Rádio TAM TAM**

Com a aquisição de um aparelho de som e um microfone iniciou-se uma programação diária de rádio, ainda limitada apenas ao público do hospital onde um paciente relatava notícias da instituição e recados internos.

Di Renzo (1990), narra que os internos se revezavam das nove da manhã às nove da noite com leitura de textos, notícias do hospício, fofocas do dia a dia e a sessão “Roberto Carlos”. O primeiro programa da Rádio TAM TAM, foi levado ao pela rádio Universal AM em 5 de novembro de 1990 e cerca de oito

meses depois, um programa já integrava a programação da Rádio Clube AM dando muita visibilidade ao projeto TAM TAM.

Figura 1. Estúdio da Rádio TAM TAM com um programa no ar



Fonte: site oficial

A Rádio TAM TAM foi a primeira grande ação extramuros do Centro de Convivência instalado na Casa de Saúde Anchieta. Esse meio de comunicação procurou se aproximar da comunidade, em princípio para que as vozes até então caladas pudessem ganhar as ruas e para desmistificar a doença “loucura”, a exclusão, o isolamento. Assim, o programa de rádio, buscava dar protagonismo para os excluídos, ou seja, fazer com que a arte e a magia do rádio fossem usadas como terapia.

Para que seja verdadeiramente substitutivo do manicômio, um serviço tem que ser capaz de lidar com a loucura em suas mais diversas formas, sem querer disciplinar essa experiência. Ao serviço substitutivo cabe o papel primordial não de normatizar a loucura, mas sim de permitir sua interlocução com a cidade. (COSTA, 2003, p 51).

Medicamentos foram aos poucos sendo retirados e a liberdade de ir e vir resgatada. A responsabilidade de fazer um programa diário os mantinha ocupados. Pacientes e adolescentes (dois deles na figura 1, ao fundo), estes últimos eram convidados pelos professores da rede pública, se uniram para uma terapia em grupo com a participação do ouvinte que podia ligar na rádio e pedir música, enviar críticas e sugestões, conversar com os apresentadores e participar de sorteios de prêmios.

Segundo Di Renzo (1990), havia um rodízio entre os pacientes para que todos pudessem participar da atividade e assim entrar no programa de reabilitação social integrado aos NAPS (Núcleos de apoio psicossocial) que se espalharam pela cidade dando apoio aos pacientes.

A experiência da Rádio TAM TAM não foi a única frente de ação. Foi a primeira, a que deu visibilidade ao projeto como um todo e assim abriu precedente para que outras frentes fossem criadas para aqueles pacientes que tinham outros potenciais.

#### **- Teatro TAM TAM**

O teatro como atividade de trabalho corporal e de redação e representação de textos revelou muitos talentos e proporcionou a montagem de um grupo de teatro dentro do próprio hospital. Para Silveira (1966, p.17) a ocupação terapêutica pode ser considerada uma “modalidade de psicoterapia”.

Grupo de Teatro TAM TAM teve como primeiro trabalho uma apresentação inspirada na obra “Livro dos Seres Imaginários” do argentino Jorge Luiz Borges e a leitura feita a partir de “Golen”, ser totalmente vazio e destituído de vontades próprias.

Os pacientes logo perceberam suas afinidades com o personagem e a equipe de apoio do centro de convivência passaram a explorar também outros personagens como Pinóquio, Frankstein entre outros, que eram controlados por outras pessoas.

Assim, além dos ensaios, os pacientes criaram seus figurinos, máscaras e maquiagens. O teatro também não se limitou à participação dos pacientes, mas abriu espaço para que pessoas de todos os setores da sociedade pudessem participar e interagir. Atualmente o teatro TAM TAM atende a muitas pessoas com diferentes tipos de deficiência que queiram desenvolver suas habilidades e ampliar a qualidade de vida.

**Figura 2. Teatro**



Fonte: site oficial

### **- Murais (Grafite)**

Os muros internos do Hospital Anchieta serviram de ponto de partida e inspiração para novas linguagens. Os murais antes confinados ao pátio interno do hospital ganharam as ruas, desenhados e pintados pelos pacientes em conjunto com a equipe e apoio multidisciplinar que atendia nos NAPS da cidade. Segundo Di Renzo (1990) nenhuma das pinturas era aleatória: os pacientes eram orientados a pesquisar imagens, cores e autores e por fim expressar suas ideias com a releitura da obra pesquisada. Tanto a prefeitura quanto a iniciativa privada cediam seus muros para essas manifestações artísticas.

**Figura 3. Mural e o grafite**



Fonte: site oficial

Assim, inicialmente os pacientes foram estimulados a usar a criatividade e redefinir o ambiente que tanto sofrimento causou em um lugar agradável e cheio de vida, fazendo com que a arte articule uma diálogo entre a loucura e a cidade, uma convivência social ampla (COSTA, 2003).

#### - **Jornal TAM TAM**

Nas dependências do hospital a criatividade era estimulada para que cada interno pudesse se expressar da melhor forma possível dentro das suas características e outra turma seguiu seus instintos na arte de escrever e assim surgiu o Jornal TAM TAM. A publicação inicialmente restrita também aos muros do hospital ganhou as ruas com uma tiragem de até 1000 exemplares por edição mensal, podendo ser encontrado de forma gratuita em bancas e livrarias de toda a cidade.

De instrumento de terapia passou a funcionar como laboratório, afirma Di Renzo (1990), pois através de contos, versos, relatos e comentários os pacientes passaram a exteriorizar experiências e as próprias histórias. O material não tinha censura e foi aberto a todos que queriam se expressar através das palavras, imagens e desenhos, abrindo espaço inclusive para os adolescentes que voluntariamente participavam do projeto, promovendo assim, o intercâmbio de ideias e a liberdade de expressão.

**Figura 5. Capa do jornal publicado em agosto/setembro de 1992**



Fonte: arquivo pessoal os pesquisadores

A autonomia e a inclusão social foram as principais consequências imediatas, mas não as únicas, pois a partir da desmontagem do interior do manicômio, projetou a construção da saúde mental como território de

cidadania, emancipação e reprodução social. (NICÁCIO, 1994 apud NICÁCIO, 2003, p. 51).

#### **- Oficina de arte TAM TAM**

O projeto TAM TAM ganhava mais visibilidade e a arte dos pacientes virou grife. Toda a criatividade dos pacientes passou a ser impressa utilizando diversas técnicas em cartões de natal, cadernos universitários, saídas de banho, cangas de verão, arranjos de festas, camisetas etc. A oficina de arte TAM TAM era composta por peças únicas, exclusivas, produzidas uma a uma sob orientação da equipe de arte multidisciplinar.

Os pacientes recebiam parte dos lucros com a venda dos produtos e a outra parte servia para manter o projeto. Todos os trabalhos eram vendidos em lojas parceiras e segundo Di Renzo (1990) havia fila de espera por novos materiais produzidos pelos pacientes. Nise da Silveira, pioneira neste tipo de terapia reforça a importância da liberdade de criatividade e expressão:

O atelier de pintura me fez compreender que a principal função das atividades na Terapêutica Ocupacional seria criar oportunidade para que as imagens do inconsciente e seus concomitantes motores encontrassem formas de expressão. (SILVEIRA, 1981, p. 14).

Pasche e Passos (2010) afirmam que a inclusão tem o propósito de produzir novos sujeitos capazes de ampliar suas redes de comunicação, alterando as fronteiras dos saberes e dos territórios de poder.

#### **- TV TAM TAM**

Amarante (2016, p. 121) destaca a elaboração de diversos materiais de natureza predominantemente artística e cultural assim, nessa polifonia criada pelos projetos, o TAM TAM acabou virando sinônimo de inovação e arte contemporânea e todas as atividades registradas em vídeo pelos próprios pacientes e pela equipe virou um documentário que deu origem a TV TAM TAM. Foram 5 programas produzidos e editados pelos internos e com o apoio de profissionais de vídeo. Com entrevistas, e muita criatividade os pacientes podiam usar sua liberdade e criar ambientes extremamente livres de

preconceito expressando assim, segundo Di Renzo (1990) os problemas e traumas do confinamento e as oficinas criadas para dar voz e visibilidade aos loucos da cidade.

**Figura 6. Gravação de programa de TV**



Fonte: site oficial

De acordo com o site oficial da ONG, até 1996 o Projeto TAMTAM tinha total ligação com o poder público municipal, fazendo parte das políticas públicas de Saúde, Educação, Assistência e Cultura. O site oficial ressalta ainda que mudanças governamentais não permitiram que o Projeto continuasse desta forma, e passou a depender de estruturas emprestadas ou da ajuda de empresas e outras instituições para poder atuar e continuar a atender e auxiliar os usuários do projeto. A partir de 2003, passou a ocupar e atender no terceiro piso do Teatro Municipal de Santos em um lugar batizado de Espaço Sócio Cultural e Educativo Café Teatro Rolidei, espaço este que segundo Di Renzo pôde finalmente dar fala aos excluídos.

Assim, a ONG assume um papel fundamental que Downing chama de mídia radical alternativa. O teatro popular, a arte performática, a imprensa, o rádio, os cartazes e os murais, que segundo o autor são tipicamente de pequena escala, dispõem em geral de poucos fundos, às vezes não são amplamente conhecidos (DOWNING, 2004, p.29)

Atualmente, são atendidas cerca de 200 pessoas diretas e mais de 1000 indiretas mensalmente, entre frequentadores, familiares e voluntários que fazem parte de todo o processo.

Desde então todas as ações da Associação Projeto TAMTAM são lá desenvolvidas por um grupo de voluntários e pessoas que ajudam financeiramente com a promoção de bazares, jantares beneficentes, festas, ensaios, entre outras ações para arrecadar fundos. Ainda de acordo com o site oficial do projeto, de toda forma, essa caminhada com dificuldades reais, no dia a dia e até a atualidade, vale a pena, pois afirmam que o trabalho é por vocação.

Nicácio descreve assim as transformações da saúde mental em Santos como:

um processo social complexo ancorado na desconstrução do paradigma psiquiátrico... Não se trata de um processo específico, que ocorre no interior da disciplina psiquiátrica, mas atravessa diferentes dimensões: da política, das leis, do sanitário, da organização social, das normatividades, das instituições disciplinares, do imaginário (NICÁCIO, 1994, p. 20)

Ações desse porte levaram o projeto a se tornar a Associação Projeto TAM TAM, ONG que atua até os dias atuais na cidade e neste ano de 2019 completa 30 anos de atuação, segundo o site da Prefeitura Municipal de Santos.

A desospitalização se tornava uma realidade, ficava evidente em cada ação realizada e nos seus resultados praticamente imediatos em conjunto com uma rede de assistência e serviços espalhada pela cidade, proporcionou apoio aos pacientes e familiares que, de acordo com (KODA, 2007) a cidade de Santos foi um dos primeiros locais no Brasil a iniciar um processo de substituição do manicômio por uma rede de serviços territoriais. A desinstitucionalização acaba com a visão biológica reducionista da psiquiatria hospitalocêntrica e busca o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento humanos a fim de abrir um leque de possibilidades de saber e fazer e de saber-fazer

De acordo com o site oficial do projeto TAM TAM, de toda forma, essa caminhada com dificuldades reais, no dia a dia e até a atualidade, valeu e vale a pena, e chegam à conclusão que compartilham do mesmo sentimento: o trabalho é por vocação.

Durante os 30 anos de atuação a Associação Projeto TAM TAM já atendeu mais de 15 mil pessoas entre pacientes diretos e familiares. A Associação está sempre aberta para que todos, pacientes ou não, doentes mentais ou não, jovens, adultos, idosos, excluídos, de todas as crenças, orientações sexuais e cores de pele possam participar das atividades realizadas e fazerem parte de algo construtivo. O Projeto TAM TAM continua; agora como ONG TAM TAM, atual Associação Projeto TAM TAM ampliada, reconhecida, premiada e valorizada por uma parcela da população que dá valor ao trabalho realizado há 30 anos na cidade de Santos, São Paulo, coordenada pelo seu idealizador, o pedagogo e arte-educador Renato Di Renzo, ocupando um espaço cultural dentro do teatro municipal de Santos, o Café Rolidei. Este espaço hoje atende não só ex-internos da Casa de Saúde Anchieta, mas qualquer pessoa que de certa forma sintam-se excluída ou tenha algum problema mental, físico ou social.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma política pública que dura 30 anos, é uma vitória num país tão desigual, com tantos altos e baixos na política de saúde. A vontade política vem conduzindo ações continuadas como esses resultados apresentados pela Associação Projeto TAM TAM. A intervenção feita na Casa de Saúde Anchieta, desencadeou um processo coletivo de resgate de vidas e deu origem ao fim dos tratamentos violentos e implantou uma nova realidade comportamental e social em relação à abordagem da loucura, inserindo o excluído de volta à sociedade.

O Poder público municipal de Santos apoiado nos debates por parte da comunidade médica, enfermeiros, e agentes de tratamento em saúde teve papel fundamental pela proximidade com o problema e sua ação demonstrou que quando uma política pública adequada é proposta, realizada e entendida pela sociedade estes resultados em conjunto podem ser vistos e usufruídos por todos. Foram muitas as atividades propostas e aceitas para que os internos pudessem se desenvolver e sair do confinamento. As intervenções artísticas

promoveram liberdade e elevaram a autoestima, estimulando a criatividade nas suas mais diversas formas, o que pôde inserir os pacientes no cotidiano familiar e conseqüentemente na sociedade.

Nestes 30 anos mais de 15 mil pessoas foram atendidas de alguma forma, utilizando algumas das ações culturais promovidas. Não há limite mínimo nem máximo de idade. Não há restrição de nenhum tipo para que as pessoas possam frequentar as atividades desenvolvidas.

As ações demonstradas deixam evidência clara que uma política pública de saúde mental consistente, baseada na humanização de todo o sistema e na desinstitucionalização das instituições psiquiátricas teve enorme sucesso primeiramente nas questões terapêuticas e como consequência real em como a sociedade deveria tratar os excluídos.

Por fim, o Projeto TAMTAM se tornou referência entre projetos de Saúde Mental e na Luta Antimanicomial, dando exemplo especialmente de humanismo, inclusão e diversidade. Um trabalho calcado na troca, na cumplicidade e no brilho outrora escondido/apagado em diversas pessoas – egressos ou não da Casa de Saúde Anchieta, segundo o site oficial da associação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA F. Neomar; COELHO, Maria Thereza A. Peres, Maria Fernanda T. O conceito de Saúde Mental. **REVISTA USP**, São Paulo, n.43, p. 100-125, setembro/novembro 1999

AMARANTE, P. **Novos sujeitos, novos direitos**: o debate em torno da reforma psiquiátrica. **Cad. Saúde Pública**, 11(3),491-494. 1995.

AMARANTE, P. **Loucos pela vida**. A trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz., 2016

ARBEX, DANIELA. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

COGA, S.; VIZZOTTO, M. Saúde Mental em Saúde Pública: um percurso histórico, conceitual e as contribuições da psicologia nesse contexto. **Psicólogo InFormação**, São Paulo, n. 6/7, 2003.

COSTA, M. Por uma sociedade sem manicômios: buscando a direção. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Ed.). **Loucura, ética e política: escritos militantes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 49-55.

DI RENZO, Renato. Rádio Tam Tam agitará as tardes mornas da cidade. **Encarte D. O. Urgente**, Santos. 2 de novembro de 1990.

DOWNING, J. D. **Mídia Radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: SENAC, 2004.

FERRAZZA, D.A., Rocha, L.C. Sobre a reforma psiquiátrica brasileira: história e âmbitos atuais de luta. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.45, p.274-292, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/5690>. Acesso em 05.07.2019.

FIGUEIREDO, Thamirys D.R.P; BARBOSA, Flávia de Carvalho. A percepção do psicólogo hospitalar sobre sua atuação nas instituições hospitalares. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, [S.l.], v. 5, n. 3, jul. 2017. ISSN 2525-359X. Disponível em: <http://jornal.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/513>. Acesso em 20.06.2019.

GONÇALVES, Alda M.; SENA, Roseni Rosângela de. A reforma psiquiátrica no Brasil: contextualização e reflexos sobre o cuidado com o doente mental na família. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p. 48-55, Apr. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-1169200100020007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1169200100020007&lng=en&nrm=iso)>. access on 04 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692001000200007>.

LANCETTI, A. Quem manda na loucura? Teoria e debate. **Revista trimestral 1989 do Partido dos Trabalhadores**, no 8, pp. 60-3.

MELLO, L. C. **Nise da Silveira**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

MESQUITA, I. Valorização da aprendizagem autônoma no treino de crianças e jovens. **Revista Perfil**, Porto Alegre, v.7, n.8, p.15-16, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NICÁCIO, M. F. Utopia da Realidade: contribuições da desinstitucionalização para a invenção de serviços de saúde mental. 2003. 225f. **Tese (Doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Orientador: Prof. Dr. Gastão Wagner de Sousa Campos. Faculdade de Ciências Médicas. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/311999/1/Nicacio\\_MariaFernandadeSilvio\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/311999/1/Nicacio_MariaFernandadeSilvio_D.pdf)

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000311545&fd=y>. Acesso em: 04.07.2019.

PASCHE, Dário F., PASSOS, Eduardo. Inclusão como método de apoio para a produção de mudanças na saúde – aposta da política de Humanização da Saúde. **Saúde em Debate**. Rio de Janeiro V. 34, n. 86, pp. 423-432, jul./set.. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4063/406341769003.pdf>. Acesso em 05.07.2019.

PRADOS, Rosalia M N.; BONINI, Luci M.M. Ensaio de semiótica aplicada. Curitiba: CRV, 2017.

SANDUVETTE, Verônica. Sobre como e por que construir, (re)construir e avaliar projetos terapêuticos nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). **Psicologia USP**, 2007, 18(1), 83-100. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41912>. Acesso em: 04.07.2019.

SILVEIRA, N. da. **20 Anos de Terapêutica Ocupacional em Engenho de Dentro (1946-1966)**. Revista Brasileira de Saúde Mental, Volume X, 1966, p. 19-161.

SILVEIRA, N. da. **Teoria e Prática da T.O**. Rio de Janeiro: Casa das Palmeiras, 1979.

SILVEIRA, N. da. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

TENÓRIO, F. **A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 9, n.1, jan/abr. 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENANCIO, Ana Teresa A. A construção social da pessoa e a psiquiatria: do alienismo à "nova psiquiatria". **Physis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 117-136, 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73311993000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73311993000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 04.07.2019.

VENÂNCIO, A. T. A. **Sobre a desinstitucionalização psiquiátrica: história e perspectivas**. História, Ciências e Saúde – Manguinhos, 14 (4): 1415-1420. 2007.

TAMTAM. Página oficial do projeto. <http://tamtam.art.br/acoes>. Acesso 20.06.2019.

TAMTAM ROLIDEI. Página oficial do TamTam no Facebook.com. Disponível em: [https://www.facebook.com/pg/tamtamrolidei/posts/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/tamtamrolidei/posts/?ref=page_internal). Acesso e: 12.06.2019.

YASUI, Silvio; COSTA-ROSA, Abilio. A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental. **Saúde em Debate**, vol. 32, núm. 78-79-80, enero-diciembre, 2008, pp. 27-37. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4063/406341773003.pdf>. Acesso em: 04.07.2019.

*Recebido: 21/10/2019*

*1ª Revisão: 10/12/2019*

*Aceite final: 17/01/2020*

**A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE BIOLOGIA DO  
ENSINO MÉDIO VOLTADA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE**

**THE IMPORTANCE OF BIOLOGY CONTENTS APPROACH OF HIGH SCHOOL  
FOCUSED ON HEALTH PROMOTION**

**L'IMPORTANCE DE L'APPROCHE DU CONTENU DE LA BIOLOGIE DE L'ÉCOLE  
SECONDAIRE POUR LA PROMOTION DE LA SANTÉ**

*Patrícia Pâmela Pereira Viana Moraes*

*patricia.pamela26@gmail.com*

*Especialização em Docência em Biologia*

*Universidade Federal do Vale do São Francisco*

*René Geraldo Cordeiro Silva Junior*

*rene.cordeiro@univasf.edu.br*

*Doutor em Zootecnia*

*Universidade Federal do Vale do São Francisco*

## **RESUMO**

Este estudo traz à tona a importância de refletir sobre conceitos relacionados à Educação em Saúde e sobre o papel do professor de Biologia e áreas afins quanto à abordagem dos conteúdos do Ensino Médio de modo a transformar a escola num espaço efetivo de promoção da saúde, visto que a escola deve educar para a formação de valores e hábitos de vida mais saudáveis instrumentalizando a comunidade escolar para a intervenção individual e coletiva. O objetivo deste foi destacar a importância de trabalhar os conteúdos de Biologia no Ensino Médio com práticas educativas voltadas a promoção da saúde. Esta pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de artigos e publicações que contemplaram o tema Educação em Saúde no contexto escolar e/ou conceitos relacionados. As bases de dados utilizadas foram o Scielo, e o Google Acadêmico. Foram selecionados cinco artigos e uma dissertação de mestrado, publicados em língua portuguesa entre 2000 e 2015. Há muitas ideias em comum quanto à abordagem de conteúdos voltada para a promoção da saúde como tema transversal, como também há muito a se pesquisar, a se discutir e a se pensar quanto à formação e preparo dos profissionais da educação básica. Foi possível constatar a importância da abordagem dos conteúdos de Biologia voltada para a promoção da saúde, mas verificou-se também a necessidade de realizar atualizações nos conteúdos e currículos escolares e de cursos de formação de professores além dos projetos políticos pedagógicos. Os

resultados apontam para a necessidade de dar continuidade às pesquisas sobre educação em saúde.

**Palavras-chaves:** Educação em saúde. Ensino de Biologia. Prática educativa.

## ABSTRACT

This study highlights the importance of reflecting on concepts related to Health Education and the role of the Biology teacher and related areas regarding the approach of high school content in order to transform the school into an effective space for health promotion, as that the school should educate for the formation of healthier values and habits of life by equipping the school community for individual and collective intervention. The objective of this was to highlight the importance of working on the contents of biology in high school with educational practices aimed at health promotion. This bibliographic research was developed from articles and publications that addressed the theme Health Education in the school context and / or related concepts. The databases used were Scielo, and Google Scholar. We selected five articles and a master's dissertation, published in Portuguese between 2000 and 2015. There are many common ideas regarding the approach to content focused on health promotion as a cross-cutting theme, as well as much to research, to discuss and to think about the formation and preparation of basic education professionals. It was possible to verify the importance of the approach of the contents of Biology focused on the health promotion, but it was also verified the necessity to make updates in the contents and school curricula and of courses of formation of teachers besides the pedagogical political projects. The results point to the need to continue research on health education.

**Keywords:** Health education. Biology teaching. Educational practice.

## SOMMAIRE

Cette étude souligne l'importance de réfléchir sur les concepts liés à l'éducation à la santé et sur le rôle de l'enseignant de biologie et des domaines connexes concernant l'approche du contenu du secondaire afin de transformer l'école en un espace efficace pour la promotion de la santé, comme que l'école devrait éduquer à la formation de valeurs et d'habitudes de vie plus saines en équipant la communauté scolaire pour une intervention individuelle et collective. L'objectif était de mettre en évidence l'importance de travailler sur le contenu de la biologie au lycée avec des pratiques pédagogiques visant la promotion de la santé. Cette recherche bibliographique a été développée à partir d'articles et de publications traitant du thème de l'éducation à la santé dans le contexte scolaire et / ou des concepts associés. Les bases de données utilisées étaient Scielo et Google Scholar. Nous avons sélectionné cinq articles et un mémoire de maîtrise, publiés en portugais entre

2000 et 2015. Il existe de nombreuses idées communes concernant l'approche du contenu axé sur la promotion de la santé en tant que thème transversal, ainsi que la recherche, pour discuter et réfléchir à la formation et à la préparation des professionnels de l'éducation de base. Il a été possible de vérifier l'importance de l'approche des contenus de biologie centrée sur la promotion de la santé, mais il était également nécessaire de mettre à jour les contenus et les programmes scolaires et les cours de formation des enseignants en plus des projets pédagogiques politiques. Les résultats indiquent la nécessité de poursuivre les recherches sur l'éducation à la santé.

**Mots clés:** Éducation à la santé. Enseignement de la biologie. Pratique pédagogique.

## INTRODUÇÃO

Todo ser humano tem necessidade de se encontrar com dignidade e qualidade de vida. E para isso, um dos requisitos é ter saúde. O conceito, assumido em 1948 pela Organização mundial de saúde (OMS), afirma que saúde é “o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas à ausência de doença” (BRASIL, 1998).

Saúde é um direito social reconhecido aos brasileiros pela Constituição Federal de 1988, artigo 196 onde se lê que “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (BONAVIDES, 2009).

Conforme consta na Carta de Ottawa (OMS<sup>1</sup>, 1986 apud NOVAES, 2013) “promover saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo”.

---

<sup>1</sup> ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Carta de Ottawa. In: Brasil. Ministério as Saúde. FIOCRUZ. **Promoção da saúde:** Cartas de Ottawa, Adelaide, Sundsvall e Santa Fé de Bogotá. Brasília, DF: Ministério da Saúde/IEC, 1986. p. 11-8.

Segundo MOHR<sup>2</sup> (2002, apud DIONOR; FERREIRA; MARTINS, 2014) “a Educação em saúde pode ser definida como as atividades de intenção pedagógica que possuam relação com a temática saúde tanto individual quanto coletiva”.

Uma das formas de alcançar a saúde é através do autocuidado e essa capacidade pode ser aprendida. Educar para a saúde pode contribuir decisivamente para a efetivação da qualidade de vida, provocando mudança de comportamento individual, bem como produzir cidadãos capazes de atuar como multiplicadores de hábitos saudáveis em, por exemplo, sua comunidade e assim promover saúde.

Justamente nesse ponto, considerando a Escola como espaço privilegiado para participação e construção social da saúde bem como para a consolidação de conhecimentos para a aquisição de habilidades e atitudes pessoais para a saúde e ainda, considerando os professores e a direção escolar como equipe capaz de reconstruir significados tornando a prática educativa promotora de saúde, que está à importância de associar os conteúdos de Ciências e de Biologia no processo ensino-aprendizagem a uma abordagem voltada para a promoção da saúde. (EDMUNDO; BITTENCOURT; NASCIMENTO, 2008).

Nesse contexto, a educação como promotora de processos e mudanças de comportamentos deve ser mediada, também, pelos educadores e o papel mais significativo da escola é educar para a formação de valores e hábitos de vida mais saudáveis (EDMUNDO; BITTENCOURT; NASCIMENTO, 2008).

No entanto, para que possa favorecer o processo de conscientização quanto ao direito à saúde e instrumentalizar a comunidade escolar para a intervenção individual e coletiva de promoção da saúde faz-se necessário que essa abordagem aconteça de forma sistemática e contextualizada.

Não basta que os sujeitos sejam envolvidos na ação educativa, é imprescindível que seja formativa e criativa, que leve a reconstrução do saber, à

---

<sup>2</sup> MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 410f. Tese (doutorado) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

conscientização, à autonomia e à participação em ações coletivas (INSTITUCIONAIS, 2002).

O professor, em especial aquele com formação em Ciências Biológicas ou áreas afins, precisa conhecer melhor e assumir seu papel como orientador na formação integral para que os alunos tenham conhecimento suficiente na transformação e reforço de estilos de vida saudáveis transformando o espaço escolar num espaço genuíno de promoção da saúde (COSTA; GOMES; ZANCUL, 2011).

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi destacar a importância de se trabalhar os conteúdos de Biologia no Ensino médio com práticas educativas voltadas à promoção em saúde; e os objetivos específicos foram: despertar a classe docente, especificamente aqueles que lecionam Biologia, ao interesse por práticas educativas voltadas à promoção da saúde; elucidar alguns conceitos relacionados ao processo de educação em saúde no ambiente escolar para desenvolvimento de projetos pedagógicos de estímulo a estilo de vida saudável.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para alcançar os objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, vinculada a temática educação em saúde na escola. Neste estudo, seguiram-se os seguintes passos: seleção de temática, busca da literatura, revisão integrada dos artigos e livros, análise dos dados.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo levantamento do material foi realizado pela “internet”, pois é a principal ferramenta de busca de artigos e pesquisas de cunho científico, além da divulgação do conhecimento produzido e publicado.

Para a busca, às bases de dados utilizadas foram: Scielo e Google Acadêmico. Também foi realizada consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a publicações do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde, e a livros de Direito Constitucional. O agrupamento de palavras-chaves durante a

pesquisa na base de dados compôs-se de: Educação em saúde, promoção da saúde, ensino de Biologia.

Os critérios de inclusão adotados foram: resumos disponíveis nas bases de dados escolhidas, disponibilidade dos mesmos na íntegra, publicados entre o período de 2000 a 2015, que contivessem conceitos importantes relacionados ao tema, e com abordagem sobre promoção da saúde no contexto escolar. Foram identificadas 10 publicações, apenas 06 foram selecionadas após a leitura do resumo por se encaixarem nos critérios e foram excluídas todas as publicações que apresentaram bibliografia incompleta, que a abordagem sobre promoção da saúde ou sobre educação em saúde refere-se apenas a práticas de profissionais e equipes da área da saúde; e que não fez referência à prática de ensino em escolas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Das seis publicações selecionadas, três foram publicados em Revistas sendo uma em 2002, na Revista Saúde pública; uma em 2008, na Revista Salto para o Futuro; e outra, em 2014, na Revista da SBEnBIO-Associação Brasileira de Ensino de Biologia; dois artigos em 2011; e uma Dissertação de mestrado, defendida em 2013.

Todos os autores trazem conceitos importantes para reflexão do tema educação em saúde na escola. Corroboram com a ideia de que a escola é um espaço privilegiado para se desenvolver ações de promoção da saúde associadas ao ensino de modo transversal, como preconizam os PCNs. Trazem discussão a respeito do papel do professor como educador em saúde, sensibilizando-os a aperfeiçoar a prática docente através do desenvolvimento e da implementação de projetos e práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre a comunidade escolar. Houve destaque para o déficit na formação inicial dos professores, bem como, para a importância da formação continuada dos profissionais da educação, além da adequação e atualização dos conteúdos curriculares para a busca de

atuação pedagógica eficiente quanto ao estímulo à busca pela melhor qualidade de vida.

Segundo Arouca<sup>3</sup> (1987 apud NOVAES, 2013), saúde é um termo que não significa apenas não estar doente, é mais:

É um bem-estar social, é o direito ao trabalho, a um salário condigno; é o direito a ter água, à vestimenta, à educação, e, até, a informações sobre como se pode dominar este mundo e transformá-lo. É ter direito a um meio ambiente que não seja agressivo, mas que, pelo contrário, permita uma vida digna e decente; a um sistema político que respeite a livre opinião, a livre possibilidade de organização e de autodeterminação de um povo. É não estar o tempo todo submetido ao medo da violência, tanto daquela violência resultante da miséria, que é o roubo, o ataque, como da violência de um governo contra seu próprio povo (NOVAES, 2013).

A saúde é “resultado das formas de organização social, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida”, ou seja, advêm de “um conjunto de fatores os quais são condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde” (BRASIL, 1986).

Ainda, de acordo com Novaes (2013), “muitos são os princípios e conceitos que fundamentam a prática da educação em saúde e da promoção da saúde”. Promoção da saúde provoca mudanças de comportamento organizacional beneficiando a saúde de camadas mais amplas da população e inclui a educação em saúde que promove mudanças de comportamento individual. Para Pelicioni e Pelicioni<sup>4</sup> (2007 apud NOVAES, 2013) “a educação em saúde baseia-se na concepção de que o indivíduo aprende a cuidar de sua saúde, que é resultante de múltiplos fatores intervenientes no processo saúde-doença, a partir do referencial coletivo de conhecimento de sua realidade”.

---

<sup>3</sup> AROUCA, A. S. S. Democracia é saúde. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 8., 1986, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1987. P. 35-42.

<sup>4</sup> PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. **O mundo da saúde**. São Paulo, 320-328, 2007.

Conforme os PCNs (BRASIL,1998), a Educação para a Saúde deve ser tratada como tema transversal, contemplando todas as áreas que compõem o currículo escolar como também levar em consideração todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes do cotidiano escolar.

Educar para a saúde é responsabilidade de diferentes segmentos. Sendo assim, a promoção da saúde não pode ficar como responsabilidade exclusivamente do setor e das equipes de saúde, mas deve ir muito mais além para se alcançar estilo de vida saudável numa comunidade e seguir na direção do bem-estar global (NOVAES, 2013).

O setor educacional é um aliado importante para a concretização de ações de promoção da saúde voltadas para reestruturar as capacidades dos indivíduos à adoção de decisões favoráveis à sua saúde e à comunidade, “para a criação de ambientes saudáveis e para a consolidação de uma política intersetorial voltada para a qualidade de vida, pautada no respeito ao indivíduo e tendo como foco a construção de uma cultura de saúde” (INSTITUCIONAIS, 2002).

Para se promover saúde no contexto escolar é preciso respeitar “as possibilidades e aos limites do corpo, do intelecto e das emoções, da participação social e do estabelecimento de alianças”. Informar apenas, não é suficiente, é preciso diálogo emancipador do sujeito envolvido na ação educativa de reconstrução do seu próprio conhecimento e isso “implica e requer ter paz, educação, alimentação, renda, ecossistema saudável, recursos sustentáveis, justiça e equidade (...)” (INSTITUCIONAIS, 2002).

A adoção do conceito de promoção da saúde como elemento redirecionador do ensino de biologia é complexo, amplamente abrangente, porém pode acabar por tomar rumo incorreto caso o docente não esteja bem seguro, preparado e capacitado. Ao lecionar, é preciso muito cuidado para não caminhar numa trilha biologicista, restritiva e reducionista.

O Ministério da saúde compreende que o período escolar é fundamental para se trabalhar saúde na perspectiva de sua promoção desenvolvendo ações para a prevenção de doenças e para o fortalecimento dos fatores de proteção. Crianças, jovens e adultos que se encontram nas escolas vivem momentos em que os hábitos e as atitudes estão sendo criados e, dependendo da idade ou da abordagem estão sendo revistos. Por outro lado uma função pedagógica específica tem uma função social e política voltada para a transformação da sociedade, relacionada ao exercício da cidadania e ao acesso às oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem, razões que justificam ações voltadas para a comunidade escolar para dar concretude às propostas de promoção da saúde (INSTITUCIONAIS, 2002).

Além de necessário, urge que os professores de Ciências e de Biologia sejam educadores em saúde através de ações integradas e coesas para que se alcancem sucesso e impacto e não apenas transmitindo informações sobre doenças, seus ciclos, sintomas e profilaxias, trabalhando como, por exemplo, a temática saúde através de debates de modo a auxiliar tanto na absorção do conhecimento científico como na reconstrução de princípios e atitudes reflexivas levando-os ao seu cotidiano fortalecendo valores e hábitos para um projeto de vida saudável em todos os seus aspectos (COSTA; GOMES; ZANCUL, 2011).

Sabendo que a promoção da saúde na escola é essencial, e que as escolas não devem deixar de trabalhar este tema, é importante refletir a maneira de trabalhar. Diante deste panorama, a necessidade não apenas de abordagem da temática da saúde, como também a preparação dos profissionais para desenvolver este trabalho, deve ser questionada e analisada, levando em consideração quais profissionais estão sendo formados para atuarem na promoção da saúde na educação básica, e como esta formação ocorre (NOVAES, 2013).

Percebe-se, segundo Costa, Gomes e Zancul (2011), um desconhecimento da importância do papel do professor como orientador em Educação em Saúde na escola. Quando se fala em formação de professores constata-se que há um déficit na formação inicial relativo a esse tema, uma das causas que provoca atuação pedagógica ineficiente quanto à adoção de estratégias e metodologias (GAVIDIA 2009 apud COSTA; GOMES; ZANCUL, 2011).

Há, ainda, que se pensar na saúde dos profissionais da educação. “Uma escola promotora da saúde inclui essa ideia de saúde, de estar saudável, incluindo o bem-estar docente”. A reflexão sobre a saúde dos docentes é, hoje, uma emergência devido ao estresse diário do esforço repetitivo e situações dramáticas do cotidiano (INSTITUCIONAIS, 2002).

Percebeu-se, nas literaturas revisadas neste artigo, que há ideias em comum quanto à abordagem de conteúdos voltada para a promoção da saúde como tema transversal:

(...) a temática saúde é apontada nas habilidades e competências a serem desenvolvidas em Biologia, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM, afirmando que os alunos devem ser capazes de relacionar aspectos fisiológicos à saúde, e a degradação ambiental com situações de agravo, bem como julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente (BRASI, 2000 apud DIONOR; FERREIRA; MARTINS, 2014).

Observou-se, também, que há muito ainda a se pesquisar e discutir quanto à importância da abordagem de conteúdos com esse foco, além da necessidade de se pensar numa melhor formação e preparação dos profissionais da educação básica, de desenvolvimento de projetos, técnicas, metodologias de práticas pedagógicas e atualização de currículos de Ciências e Biologia que permitam trabalhar e efetivar a transversalidade desse tema.

No entanto, ficou comprovado que é através da educação e da promoção em saúde que se podem provocar mudanças de comportamento tanto individual quanto organizacional, visto que o conhecimento científico adquirido e compreendido permite gerar as próprias concepções pelos indivíduos, tornando-os conscientes e capazes de assumir postura para melhoria qualidade da vida da comunidade.

A escola, além de sua função pedagógica, tem função social e política para a transformação da sociedade, é o espaço para integrar profissionais de saúde e da educação, pais, alunos e membros da comunidade ao exercício da cidadania e ao compartilhamento de informações de modo a concretizar propostas de promoção da saúde no período escolar da educação básica.

Para garantir o direito à saúde é preciso envolver uma rede de apoio nas mais diversas instâncias, para, assim, efetivar a promoção. Faz-se necessário, junto à comunidade escolar, envolver “os conselhos de saúde, de direitos da mulher, da cidadania, de defesa da criança e do adolescente, tutelares, associações de moradores, de pescadores, de domésticas, de professores, grêmios estudantis, movimentos ligados a partidos políticos ou às igrejas e tantos outros” (INSTITUCIONAIS, 2002).

De fato, a interface ensino de Biologia e promoção da saúde comporta uma tensão conflituosa, considerando a transversalidade como forma de abordagem sobre saúde, que esse artigo não conseguiu desvendar. Sendo assim traz-se à tona a possibilidade de se desvendar através de outros métodos de pesquisa ou numa perspectiva mais abrangente. Contudo, acredita-se que foi possível atingir os objetivos propostos para esta pesquisa.

Buscando-se desenvolver o espírito crítico-científico de modo a formar princípios de cidadania dos educandos e auxiliar no desenvolvimento da qualidade da vida diária, o ensino de Biologia têm sofrido várias modificações ao longo dos anos, fomentadas pela preocupação com saúde de modo geral.

A abordagem da temática saúde nos conteúdos dos livros didáticos de Biologia está relacionada a aspectos fisiológicos, a aspectos históricos, à

preservação e à degradação ambiental com situações de agravos, a propostas de intervenção para a sustentabilidade, à profilaxia, prevenção e tratamento de doenças e, geralmente, são citados brevemente com abordagem biomédica ou socioecológica no texto principal ou restrito aos textos complementares (DIONOR; FERREIRA; MARTINS, 2014).

Dessa forma, é possível compreender melhor a relação da vida cotidiana com o universo das Ciências, mas não é o suficiente para desenvolver a autonomia dos educandos. É preciso desenvolvê-los ao ponto de usar o conhecimento de forma crítica e reflexiva, de relacionar aos determinantes de sua própria saúde e aos fatores da sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi possível verificar a importância da abordagem dos conteúdos de Biologia voltada para a promoção da saúde, na prática docente da educação básica, considerando as orientações propostas pela Organização Mundial de Saúde e a transversalidade conforme preconiza os PCN's, de modo que seja possível estimular os indivíduos a conquistar sua dignidade, qualidade de vida e o direito a saúde.

Verificou-se a necessidade de criação de programas de formação continuada sobre a temática para os profissionais da educação e de realizar atualizações nos currículos dos cursos de formação de professores, dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e dos conteúdos curriculares dos livros de Ciências e de Biologia da Educação Básica.

Por fim, tomando como base os dados revelados nos artigos pesquisados, esta pesquisa aponta para a necessidade de pesquisas sobre educação em saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Secretaria de Políticas de Saúde**. Projeto Promoção Saúde. Distritos sanitários: concepção e organização o conceito de saúde e do processo saúde-doença. Brasília. Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais: Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Malheiros, 2009. 827 p.

COSTA, S; GOMES, P. H. M.; ZANCUL, M. S. **Educação em Saúde na escola na concepção de professores de Ciências e de Biologia**. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011. 10 p.

COSTA, S.; GOMES, P. H. M.; ZANCUL, M. S. **Educação em Saúde na escola na concepção de professores de Ciências e de Biologia**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. Anais. Campinas: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0922-1.pdf>>. Acesso em: 18 de outubro 2015.

DIONOR, G. A.; FERREIRA, R. L.; MARTINS, L.; Abordagens de Saúde em Livro Didático de Biologia: Construção de Ferramenta Analítica. **Revista SBEnBIO**, n 7, p. 2796-2808, Out. 2014.

EDMUNDO, K. ; BITTENCOURT, D.; NASCIMENTO, G. Saúde e educação: proposta pedagógica. **Revista Salto para o futuro**. Rio de Janeiro, RJ, ano 18, n.12, p. 52, Ago. 2008.

INSTITUCIONAIS, Informes Técnicos. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista Saúde Pública**, São Paulo v. 36, n. 2, p. 533-35, 2002.

NOVAES, C. B. **Promoção da saúde na educação básica: possibilidades e desafios para Licenciatura em Enfermagem**. 2013. 84p. Dissertação (Mestrado em Ciências Programa Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2013.

*Recebido: 27/05/2019*

*1ª Revisão: 27/11/2019*

*Aceite final: 29/12/2019*

**AVALIAR, CONHECER E INTERVIR: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PETROLINA - PE**

***EVALUATING, KNOWING AND INTERVENING: A DEVELOPED EXPERIENCE IN  
THE PETROLINA - PE***

***EVALUAR, CONOCER E INTERVENIR: UNA EXPERIENCIA DESARROLLADA  
EN EL SISTEMA ESCOLAR DEL MUNICIPIO DE PETROLINA – PE***

*Lucineide de Souza*

lucineideolimpio@outlook.com

Mestranda em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE)

*Iracema Campos Cusati*

iracema.cusati@upe.br

Doutora em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (USP).

Professora da UPE

## **RESUMO**

A partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) cada escola busca formas de monitorar seus resultados com foco na qualidade da educação, nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar fatores da Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina – PARMEP – que contribuíram para elevar os índices educacionais do município de Petrolina – PE. A revisão da literatura está baseada nos estudos de: Gonçalves (2005), Bonamino (2002); Luckesi (2018); Siqueira (2017); Pestana (1998; 2016) e outros. A metodologia adotada para o desenvolvimento da investigação foi de cunho qualitativo com base na análise documental. A análise da experiência de avaliação apresentada neste texto conduz à reflexão sobre a urgência da produção de conhecimentos que possam orientar as práticas dirigidas à Avaliação Educacional em larga escala além de favorecer o diagnóstico e a intervenção efetiva na realidade. A pesquisa pretende contribuir com a formulação de políticas educacionais da rede municipal em estudo, por meio da identificação de ações desenvolvidas nas escolas.

**Palavras-chave:** Avaliação Educacional. PARMEP. Avaliação sistêmica.

## ABSTRACT

From the Index of Development of Basic Education (IDEB) each school seeks ways to monitor its results focusing on the quality of education, in this sense, this article aims to analyze factors of the Evaluation Policy of the Petrolina Municipal Network - PARMEP - which contributed to raise the educational rates of the city of Petrolina - PE. The literature review is based on studies by: Gonçalves (2005), Bonamino (2002); Luckesi (2018); Siqueira (2017); Pestana (1998; 2016) and others. The methodology adopted for the development of the research was of a qualitative nature based on the documental analysis. The analysis of the evaluation experience presented in this text leads to a reflection on the urgency of the production of knowledge that can guide the practices directed to the large-scale Educational Evaluation, besides favoring the diagnosis and the effective intervention in reality. The research aims to contribute to the formulation of educational policies of the municipal network under study, by identifying actions developed in schools.

**Keywords:** Educational assessment. PARMEP. Systemic evaluation.

## RESUMEN

Desde el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) cada escuela busca formas de monitorear sus resultados enfocándose en la calidad de la educación, en este sentido, este artículo tiene como objetivo analizar los factores de la Política de Evaluación de la Red Municipal de Petrolina - PARMEP - que contribuyó a elevar las tasas educativas de la ciudad de Petrolina - PE. La revisión de la literatura se basa en estudios de: Gonçalves (2005), Bonamino (2002); Luckesi (2018); Siqueira (2017); Pestana (1998; 2016) y otros. La metodología adoptada para el desarrollo de la investigación fue de naturaleza cualitativa basada en el análisis. El análisis de la experiencia de evaluación presentada en este texto conduce a una reflexión sobre la urgencia de la producción de conocimiento que pueda guiar las prácticas dirigidas a la Evaluación Educativa a gran escala, además de favorecer el diagnóstico y la intervención efectiva en la realidad. La investigación tiene como objetivo contribuir a la formulación de políticas educativas de la red municipal en estudio, mediante la identificación de acciones desarrolladas en las escuelas.

**Palabras clave:** Evaluación educativa. PARMEP. Evaluación sistémica.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a qualidade e a equidade têm assumido lugar de destaque nas discussões nacionais sobre políticas públicas na educação, com o intuito de obter informações sobre a realidade educacional, em que se ganha cada vez mais destaque a avaliação de sistema, aparecendo como alternativa mais geral sobre a educação no país. Esse tipo de avaliação de sistema utiliza procedimentos metodológicos de pesquisas formais e científicas que garantem sua confiabilidade, para a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, apresentando métodos e técnicas quantitativos de investigação.

A proposta de distribuição de um sistema de avaliação surgiu no MEC durante o período da redemocratização do país, logo no início da Nova República, em 1985/1986, (PESTANA, 1998). Discutia-se, naquele momento, a questão federativa, a redefinição dos papéis e as atribuições dos diversos níveis de governo existente no Brasil (BONAMINO, 2002). A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), de número 9.394/1996, que fixa a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis de ensino, os setores educacionais do Brasil percebem a necessidade de melhorar a qualidade da educação do país e de implantar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.

Conforme Siqueira (2017), a avaliação educacional pode ser classificada de duas maneiras: avaliação interna e avaliação externa. A primeira é a avaliação realizada por pessoas de dentro da escola, mais especificamente os professores, com o propósito de verificar o andamento da aprendizagem de seus alunos. Ela está centrada em situação de aprendizagem, quando o aluno é submetido a testes para verificação da mesma.

Dentro da escola, a avaliação utilizada pelo professor é uma das etapas do processo ensino-aprendizagem. É ela que possibilita ao educador diagnosticar as necessidades, os interesses e os problemas do estudante, permitindo ao professor e a escola, acompanhar a construção do conhecimento do aluno durante todo o processo educacional e através dessa avaliação adquirir subsídios para planejar atividades mais adequadas ao nível dos mesmos, bem como, definir novas estratégias para alunos que não tenham atingido o resultado esperado. Luckesi (2018, p. 46) afirma que:

Na investigação avaliativa da aprendizagem do estudante, caso sua qualidade se manifeste *insatisfatória*, caberá ao educador, como gestor da sala de aula, tomar as decisões necessárias, tendo em vista a conquista da satisfatoriedade, sendo esse o seu desejo, porém, à medida que a aprendizagem se manifeste *satisfatória*, tomará consciência de que sua ação pedagógica já produziu o padrão de qualidade previamente estabelecido e, então, poderá seguir para o conteúdo do seu plano de ensino ou poderá decidir refinar mais os conhecimentos e habilidades já adquiridos (LUCKESI, 2018, P. 46).

Avaliação deve ser um instrumento de diagnose que possibilita validar ou rever o trabalho pedagógico a cada momento que se fizer necessário (RABELO, 1998). Nesse sentido, não deve ser vista como um ato vindo de um único lado para promoção, e sim, como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Também é vista por muitos professores como um ritual exigido pela escola, tendo em vista a premiação dos melhores. A prática avaliativa que ocorre na maioria das instituições dá maior ênfase aos aspectos quantitativos, no entanto, não podemos esquecer que:

[...] a competição e a comparação se tornam valores fundamentais. Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens (AFONSO, 2009, p. 34).

Já a avaliação externa é aplicada dentro de uma rede ou sistema de ensino com o objetivo de subsidiar as políticas educacionais, fornecendo informações para a realização de ações que promovam a melhoria da qualidade na educação. As informações geradas por um sistema nacional de avaliação possibilitam ao sistema de ensino verificar a eficiência deste, bem como buscar explicações sobre o que possa ter influenciado o resultado.

Partindo dessa premissa, o MEC cria, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é um dos principais indicadores de qualidade da educação no país, sendo utilizado para estabelecer metas que possam melhorar o ensino. Foi Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este órgão é uma autarquia do Ministério da Educação (INEP, 2019).

O IDEB das escolas e da rede de ensino varia em uma escala de zero a dez. É um indicador nacional que possibilita a todos um monitoramento da qualidade da educação. Ele é calculado a partir de dois componentes: taxa de aprovação, obtida através do Censo Escolar e média de desempenho da Prova Brasil para municípios e do SAEB para estados e federação (INEP, 2019). Todo esse processo o MEC disponibiliza para toda população um sítio onde é possível realizar consulta e acesso a notas por escolas, município, estados e federação desde a criação do índice até os dados mais recentes.

A avaliação inicialmente era vista única e exclusivamente como método quantitativo, limitando-se a indicadores incapazes de demonstrar a realidade. A partir da década de 1970, a avaliação assume também um caráter qualitativo, com procedimentos que vão além de indicadores, considerando o contexto, os processos, as condições de produção e os elementos finais, visando não apenas o resultado, mas como esse resultado se formou dentro do contexto maior (GONÇALVES, 2005).

Na segunda metade da década de 1990, a avaliação dos sistemas educacionais do ensino fundamental e médio se tornou um dos eixos centrais da

política educacional do Brasil. No início do século XX, a avaliação passa a se concentrar mais no campo da investigação pedagógica, por meio de testes, escalas de verificação de conhecimentos e de testes psicológicos, visto que se acreditava que a criação de instrumentos psicométrico garantia a objetividade, confiabilidade e normatização até perceber que isso por si só não dava conta de resolver os problemas escolares (GONÇALVES, 2005).

Autores como Bonamino (2002), Pestana (2016) e Schwartzman (2005), que fazem uma abordagem histórica do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB) a partir da década de 1970, trazem uma grandiosa contribuição com o processo de municipalização das responsabilidades educacionais, antes concentradas nas esferas federais e estaduais. Essa municipalização aconteceu a partir da promulgação da Lei 5.692/71 até o ano de 2005, quando o SAEB é instituído pela Portaria de nº 931, de 21 de março de 2005, falando da sua importância para a promoção da aprendizagem, mostrando não apenas como ela se dá no contexto escolar, mas, principalmente, tratando da sua importância como uma política educacional.

Assim, a presença dos rankings advindos das avaliações em larga escala trouxe, para o contexto da política educacional dos municípios, novas formas de organização curricular, movidas pelo desejo de galgar metas cada vez mais alinhadas à política das avaliações externas. Nesse sentido, os municípios se engajaram na elaboração de Propostas Pedagógicas à luz dos dados gerados pelos resultados de uma avaliação de sistema, proporcionando aos municípios verem os seus índices e redirecionar o fazer pedagógico como foi o caso da Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina (PARMEP) motivo desse estudo.

No ano de 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Petrolina implantou e implementou a Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina (PARMEP), visando diagnosticar o nível de desempenho dos alunos e propor alternativas de intervenção pedagógica mediante os resultados obtidos. Nesse ano, a PARMEP foi

aplicada pela primeira vez em todas as turmas do então I Ciclo e das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, hoje 1º ao 5º ano, abrangendo um total de 12.474 alunos que foram avaliados nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Toda a sistemática de avaliação foi elaborada pelo Setor de Avaliação e Controle de Qualidade, Divisão de Ensino, CAP – Centro de Apoio ao professor e Divisão de Dados e Estatística. A aplicação das provas contou com a colaboração dos professores, especialistas e funcionários da Secretaria.

Cada escola avaliada recebeu o relatório síntese, contendo a média de cada ano avaliado da escola, obtida em cada descritor que compõe as matrizes de Língua Portuguesa e de Matemática da rede. O objetivo era que esse relatório servisse como instrumento de avaliação e de planejamento das ações da escola para 2004, a partir da análise dos dados realizados pelos diretores, especialistas e professores.

A partir do resultado do diagnóstico, a secretaria de educação percebeu que a educação municipal estava aquém do desejado e que não adiantava diagnosticar e perceber que o resultado não era o ideal e não intervir. Diante desta constatação, a equipe técnica criou, no início de 2004, um projeto de intervenção pedagógica com foco principal na formação do professor, de forma que esses, pudessem aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos, e assim assegurar a aprendizagem dos alunos. Ainda, nesse ano, além da formação iniciada via PARMEP, também foram avaliados, nas mesmas habilidades, os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa em destaque tem como objetivo geral analisar fatores da Política de Avaliação da Rede Municipal de Petrolina – PARMEP – que contribuíram para elevar os índices educacionais do município de Petrolina – PE. Além do objetivo geral desta investigação, os objetivos específicos delimitados englobam: levantar dados sobre os fundamentos pedagógicos da avaliação em larga escala, análise dos resultados da PARMEP e possíveis interferências na Política de Formação

Continuada no município; identificar a incidência das avaliações em larga escala na política educacional do município de Petrolina-PE, bem como a descrever ações e projetos desenvolvidos pela Rede de Ensino a partir dos resultados da PARMEP.

Para tanto, foi adotado como parâmetro para análise, as matrizes curriculares das avaliações externas, os dados educacionais da Rede, as provas da PARMEP e os documentos do arquivo pessoal da Professora Maéve Melo<sup>1</sup>. Esses documentos contam a história inicial da relação do município com tal política, tais como ata de criação da Política de avaliação do município, material utilizado nas primeiras avaliações externas municipais, relatos da experiência enviada para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Dessa forma, essa análise possibilita identificar incidência dessa avaliação nas Propostas Pedagógicas das Unidades de Ensino de Petrolina - PE.

A avaliação em larga escala não tem recebido um tratamento diferente dos que são destinados à avaliação escolar por parte de professores, alunos e gestores escolares. Essa avaliação tem sido tratada como estratégia imediatista para alcance de ranking pelas redes de ensino, confundindo-se assim a prática de aferir a qualidade do ensino e da aprendizagem com o medir desempenho em larga escala e atestar qual das escolas pode ser considerada de "qualidade".

Essa prática é evidenciada quando se aproxima o período da realização dos testes, em que os professores se concentram em realizar simulados para treinar as habilidades da referida avaliação.

Ao discutir a avaliação em larga escala, percebe-se o estreitamento do currículo, visto que essa prática de "recompensas", ou financeira ou de status- na forma dos rankings, traz relevantes mudanças para o currículo. A proposta de uma análise mais detalhada dos currículos escolares revela que as Matrizes de

---

<sup>1</sup> Maéve Melo dos Santos é Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi Secretária de Administração da Prefeitura de Juazeiro - BA no período de 2013 a 2016 e Secretária Municipal de Educação de Petrolina no período de 2017 a junho 2018.

Referência das Avaliações externas têm servido para direcionar as propostas curriculares das nossas escolas, pois há uma relação entre essas matrizes e o currículo escolar.

Os delineamentos adotados pelas iniciativas de avaliação tendem a provocar impactos nos currículos escolares, no sentido de sua uniformização e enrijecimento. Uma vez que, é possível observar, no caso dos exames, seu potencial de condicionar os currículos e, desse modo, intensificar desigualdades escolares e sociais (SOUZA, 2007, p.43).

Corroborando com o autor, a tendência a uniformizar o que será ensinado e aprendido conseqüentemente empobrece a função da escola, tendo em vista que, o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento. Porém, não podemos esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura (GIMENO SACRISTAN, 2000, p.15).

Portanto, ao relatar estratégias e ações que possam ter influenciado nos resultados positivos em algumas escolas do município de Petrolina, espera-se que essas experiências sirvam não como receitas, mas como instrumentos de análise de gestão, contribuindo com a efetiva aprendizagem dos alunos. Desta forma, essa pesquisa visa contribuir com formulação de políticas públicas, estratégias e ações indicadoras, que possam ser inclusas no Projeto Político Pedagógico das escolas com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da Rede Municipal de Ensino de Petrolina.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa apoiada na análise documental fundamentada em Leite (2008), Cellard (2014), Boni e Quaresma (2005) e Triviños (1987). Os instrumentos de coleta de dados adotados para a realização da pesquisa foram: entrevista semiestruturada e análise documental. A pesquisa teve o parecer nº 3.277.248, CAAEE nº 08315119.8.0000.5207, emitido no dia 23 de abril de 2019.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com questões abertas, aplicadas para 10 (dez) coordenadoras atuantes em 6 (seis) escolas municipais. Ela possibilita ao pesquisador obter mais informações, dados e opiniões relevantes para a conclusão do trabalho.

Segundo Leite (2008, p. 102 - 103), a entrevista semiestruturada “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador obter verbalmente as informações necessárias”. Nela, cria-se uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde. É um instrumento que tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado. (BANISTER et. al. *apud* SZYWMANSKI, 2005).

Esse importante instrumento de coleta de dados em pesquisa permite o aprofundamento de pontos relevantes, oportunizando correções, esclarecimentos e adaptações que tornam mais eficaz para as informações desejadas. É um método baseado em questionamentos objetivos ou subjetivos e utilizado, principalmente, nas pesquisas em Educação, Psicologia e Sociologia.

Quanto aos tipos de entrevistas realizadas em pesquisas acadêmico-científicas, Boni e Quaresma (2005) apresentam como as mais utilizadas: a entrevista estruturada, a entrevistas com grupos focais, a entrevista aberta, história de vida, a entrevista projetiva e a entrevista semiestruturada. Dentre esses tipos, optou-se pela entrevista semiestruturada que é aquela que se assemelha a uma conversa informal onde o pesquisador segue um roteiro de questões elaboradas de forma a atender o objetivo da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005).

As autoras evidenciam como vantagens desse tipo de instrumento a facilidade em obter as respostas, visto que, em questionários o índice de devolução tende a

ser baixo, além de atingir a um número maior de pessoas pois podem ser entrevistados inclusive quem não sabem ler nem escrever.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é aquela que apresenta um roteiro previamente elaborado e os questionamentos transcorrem de maneira informal facilitando a comunicação entre entrevistador e entrevistado. Ela permite conhecer as percepções dos sujeitos pesquisados e “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Além da entrevista, utilizou-se da análise de documentos oficiais oriundos: da Secretaria Municipal de Educação, de dados estatísticos levantados pelo site do INEP e documentos do acervo pessoal da Professora e ex-coordenadora da Política no Município, a senhora Maéve Melo dos Santos, com o intuito de relatar as experiências do município com a avaliação em larga escala.

A escolha pela análise de documento se deu por acreditar que esta possibilita ao pesquisador conhecer fatos que favoreceram a evolução de indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos, etc. A análise documental é um método de coleta de dados que não sofre a influência do pesquisador, porém, este instrumento também pode não ser de fácil domínio, uma vez que, a interpretação pode denotar sentido diferente, de acordo com a fonte e o entendimento do leitor (CELLARD, 2014).

A pesquisa deu início com a coleta e organização de todo o material coletado, para em seguida, fazer um estudo analítico do conjunto de documentos, de forma que possa torná-los úteis ao objetivo da pesquisa. Cada documento foi registrado em um quadro sintetizado, com uma ficha de leitura anexa, contendo resumo, referências e trechos que pudessem ser utilizados posteriormente, norteado por técnicas de fichamento, com levantamento quantitativo e qualitativo de assuntos recorrentes, de forma que possa facilitar o controle e manuseio do material.

O critério de escolha das escolas selecionadas para a realização da pesquisa partiu dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos seus resultados educacionais do ano de 2017, visto que este foi o ano da última divulgação dos índices nacionalmente. A definição do recorte temporal da pesquisa se até aos anos de 2003 a 2008, período compreendido entre a primeira e última aplicação da PARMEP.

Inicialmente, foi coletado no site do INEP e no Núcleo de Gestão por Resultado da Secretaria de Educação os dados educacionais referentes às 106 escolas da rede. A partir dos resultados, foram selecionadas as escolas que atingiram ou superaram a projeção do IDEB de 2017 e escolas com resultado abaixo do projetado.

Feita essa primeira análise, selecionou-se dentre essas, as escolas localizadas na zona urbana que tivessem participado da Prova Brasil desde o ano de 2009, separando-as pelo número de alunos matriculados no mesmo ano, de acordo com os Padrões estipulados pela Rede, sendo consideradas escolas de Padrão I as que possuem mais de 900 alunos matriculados, escola de Padrão II com matrícula entre 600 a 900 alunos e escola de Padrão III, com matrícula entre 120 a 599 alunos. Sendo assim, após a segunda análise, optou-se por 6 (seis) escolas, duas de cada padrão, sendo uma que apresentou o maior IDEB e outra com o menor índice dentro do padrão à qual pertence, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Escolas Selecionadas com seus respectivos IDEBs.

ESCOLAS PADRÃO I – ACIMA DE 900 ALUNOS						
ESCOLA		IDEB				
		2009	2011	2013	2015	2017
ESCOLA "A"	5º	4.4	4.8	5.3	5.9	6.5
	9º	4.0	4.1	4.4	5.1	5.4
ESCOLA "B"	5º	4.2	4.8	5.0	5.4	5.7
	9º	3.1	3.4	3.8	5.0	5.0
ESCOLAS PADRÃO II – DE 600 A 899 ALUNOS						
ESCOLA "C"		2009	2011	2013	2015	2017

	5º	3.8	4.5	6.0	5.8	6.5
	9º	4.4	4.1	5.4	5.3	5.4
ESCOLA "D"	5º	3.6	4.6	4.5	5.1	4.5
	9º	3.5	3.6	3.8	4.9	4.3
ESCOLAS PADRÃO III – DE 120 A 599 ALUNOS						
		2009	2011	2013	2015	2017
ESCOLA "E"	5º	4.0	4.2	5.6	6.4	6.3
ESCOLA "F"	5º	4.2	4.7	4.8	5.5	5.0

Fonte: Elaborado pela autora a partir da SEDUC (2019).

A tabela 1 mostra os índices de desenvolvimento das referidas escolas no período de 2009 a 2017. Nela, vale salientar que todas as escolas apresentam um crescimento gradativo e que com exceção da escola "D", todas as outras já superaram a meta projetada pelo Ministério da Educação para 2017.

Quanto aos sujeitos investigados, foram entrevistados os coordenadores pedagógicos das escolas escolhidas, pois são eles que junto aos professores, articulam e realizam as ações e intervenções pedagógicas em prol da aprendizagem dos alunos. Foram distribuídos da seguinte forma: 2 (duas) coordenadores de escolas padrão III, 4 (quatro) coordenadores de escolas padrão II e 4 (quatro) coordenadores de escolas padrão I, com o intuito de investigar junto a esses profissionais, ações que na visão deles, possam ter interferido nos resultados das avaliações e da aprendizagem dos alunos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No final dos anos 80, a ausência de informações a respeito da qualidade do ensino oferecido nas unidades escolares demandou a criação de sistemas de avaliação. Conduzido pelo Ministério da Educação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) impulsionou a implantação dos Sistemas Municipais de Avaliação de suas redes de ensino e, mais recentemente, do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. Desde então, a avaliação educacional tem

atuado como indutora de políticas, subsidiando medidas efetivas na luta por uma educação inclusiva, democrática e socialmente justa.

Nesse contexto, a criação do sistema de avaliação da educação básica passa a ser oficialmente associada aos processos de descentralização e de melhoria da qualidade do ensino e a ser justificada como parte da estratégia acionada pelas políticas públicas para “trazer informações úteis sobre o que está sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem é responsável pelo produto obtido” (PESTANA, 1998, p. 15). Dessa forma, as avaliações externas se apresentam como um termômetro para medir como anda a educação e quais os resultados em cada lugar do país, (BONAMINO 2002). As avaliações buscam obter informações sobre os índices e os resultados escolares que servirão de base para orientar as ações pedagógicas e o desenvolvimento de políticas que possam melhorar esses índices de desempenho da educação no país.

Teoricamente, a avaliação funciona como diagnóstico “enxuto”, que é aplicado nas escolas para identificar questões sobre o desempenho das instituições.

Partindo desse pressuposto e acreditando na importância da avaliação em larga escala, em 2003, é implementada a Política de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de Petrolina (PARMEP) pela Secretaria de Educação (SEDUC), por entender que a avaliação, além de ser uma exigência legal, deve ser presença obrigatória nas atividades educacionais.

Esse tipo de experiência já era vivenciado nacionalmente com o SAEB e a nível estadual com o SAEPE, ambos constituídos de avaliações censitárias com objetivo de avaliar o desempenho da educação no Brasil e em Pernambuco respectivamente. Em Petrolina, diferentemente dessas duas avaliações citadas anteriormente, a PARMEP já teve início como uma avaliação censitária, ou seja, avaliou todas as crianças da rede até o 5º ano. A experiência surgiu após a realização de um diagnóstico na rede municipal de ensino com o intuito de verificar a qualidade da educação ofertada aos seus alunos visto que, o uso diagnóstico de um resultado de

avaliação é constante na vida humana subsidiando as decisões, tendo como ponto principal a busca dos resultados dentro de uma qualidade desejada (LUCKESI, 2018).

Após a realização desse diagnóstico, que ocorreu no final do ano de 2003, a SEDUC identifica a necessidade da criação de um setor de avaliação na rede, que pudesse fornecer subsídios para adoção de ações que contribuísse com a melhoria da qualidade da educação municipal. Atendendo a essa demanda, iniciou o processo legal de criação do Setor de Avaliação, inclusive com a preparação do Regimento, contendo no documento o papel que o setor iria assumir, para que a primeira avaliação pudesse ser realizada ainda no ano 2003. Para tanto, foi montada uma equipe de estudos, que analisou todos os dados, detectando a necessidade de promover uma intervenção pedagógica capaz de reduzir as taxas de abandono, analfabetismo, reprovação e distorção idade/ano.

Segundo o INEP (2003), as taxas de reprovação e abandono do Ensino Fundamental eram de 13,9% e 9,3% respectivamente, e a taxa de distorção idade-ano era de 42,8%. Foi constatado ainda através do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e de dados da secretaria de educação que as crianças chegavam ao 5º ano do Ensino Fundamental sem dominarem as competências de leitura e produção de texto.

Com os dados coletados e com o desejo de reverter o quadro, a secretaria deu início a criação de um sistema de avaliação e da proposta curricular da rede, iniciada a princípio por meio de discussões com a equipe técnica. A partir daí, formou-se uma equipe multidisciplinar que além das suas atribuições na SEDUC, passaram a acumular as funções do novo projeto. Em seguida, já com a participação dos professores, foram estabelecidos os descritores de aprendizagem que seriam utilizados na avaliação.

Esses descritores eram baseados na proposta curricular da rede municipal de ensino. Cada questão da avaliação correspondia a um descritor específico

respeitando o perfil de saída dos alunos por série, ou seja, as competências e habilidades requeridas ao final de cada ano letivo.

Vale salientar que essa experiência foi realizada pelos próprios técnicos da SEDUC que elaboraram, aplicaram e corrigiram todas as avaliações, visto que o município não dispunha de verba para o desenvolvimento do projeto. Mesmo com a ausência de recursos para a realização da experiência, a PARMEP atingiu toda a dimensão territorial do município, avaliando 9.402 (nove mil, quatrocentos e dois) alunos matriculados em 85 (oitenta e cinco) escolas da rede nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, conforme tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Média Geral das Escolas Avaliadas pela PARMEP em 2003.

Disciplinas	Média Geral
	Média
Língua Portuguesa	3,56
Matemática	4,34
<b>Média Geral</b>	<b>3,95</b>

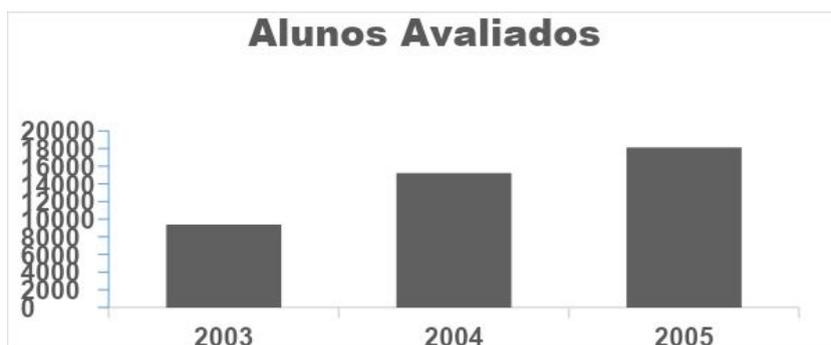
Fonte: Acervo pessoal Maéve Melo (2007).

A média geral obtida foi de 3,95 (três vírgula noventa e cinco), revelando que habilidades mínimas em leitura, escrita e resolução de problemas, não eram dominadas pela maioria dos alunos da rede. Toda a sistemática de avaliação foi elaborada pelo Setor de Avaliação e Controle de Qualidade, Divisão de Ensino, Centro de Apoio ao Professor (CAP) e Divisão de Dados e Estatística. A aplicação das provas contou com a colaboração dos professores, especialistas e funcionários da Secretaria.

A tabulação dos dados aconteceu no período de 01 de dezembro de 2003 a 02 de fevereiro de 2004 e o resultado oficial foi divulgado neste mesmo dia. Cada escola recebeu o relatório síntese, contendo a média das séries e da escola obtida em cada descritor, que serviu como instrumento de avaliação e de planejamento das ações da escola para 2004, a partir da análise dos dados pelos diretores, especialistas e professores. A PARMEP possibilitou desenvolver uma metodologia de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos; maior conhecimento da realidade em cada turma e em cada escola; constatar a vivência dos descritores básicos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No ano de 2004, segundo ano de realização da PARMEP, foram avaliados 15.192 (quinze mil, cento e noventa e dois) alunos do Ensino Fundamental. No ano de 2005, esse número subiu para 18.125 (dezoito mil, cento e vinte e cinco) alunos, visto que foram avaliados também alunos da 5ª a 8ª séries - hoje 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental -, além dos alunos do Pré-escolar II, da Educação infantil e alunos da Educação de Jovens e Adultos, conforme mostra o gráfico a 01:

Gráfico 1- Alunos avaliados.



Fonte: Acervo pessoal de Maéve Melo dos Santos (2007).

De acordo com o gráfico 1 houve um aumento gradativo de alunos avaliados nos anos 2003 a 2005, chegando a atingir 100% no número de alunos avaliados, em

relação ao primeiro ano da aplicação. Esse aumento aconteceu em todas as modalidades de ensino, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo do universo de alunos avaliados por modalidade de ensino.

<b>Ano Avaliado</b>	<b>Educação Infantil – PRÉ II</b>	<b>Ensino Fundamental (1º ao 5º)</b>	<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º)</b>	<b>EJA</b>	<b>Total Avaliado</b>
2003	–	9.948	–	–	9.948
2004	–	10.190	5.030	–	15.220
2005	1.806	10.388	4.932	1.007	18.125

Fonte: Acervo pessoal de Maéve Melo dos Santos (2007).

O quadro 1 mostra a quantidade de alunos avaliados por modalidade de ensino. Nele, pode-se perceber o aumento gradativo no número de alunos que participaram desse processo.

No ano de 2008, último ano de sua aplicação, foram avaliados cerca de 22.219 (vinte e dois mil, duzentos e dezenove) alunos, abrangendo todas as escolas municipais. Cada escola avaliada recebia o relatório analítico e sintético com seus resultados no início do ano letivo subsequente a aplicação das provas, contendo a média de cada ano avaliado da escola, obtida em cada descritor e de posse desse instrumento podia analisar o que os alunos estavam ou não aprendendo.

O objetivo era que esse relatório servisse como instrumento de avaliação e de planejamento das ações da escola a partir da análise dos dados pelos diretores, especialistas e professores. De posse dos resultados, a SEDUC, junto com as escolas, viabilizava ações e projetos que pudessem alavancar a qualidade da

educação da rede. Nas tabelas 3 e 4 é possível observar a evolução das médias nos anos de 2004 e 2005:

Tabela 3 - Média geral das escolas avaliadas pela PARMEP em 2004.

Disciplinas	Média Geral
	Média
Língua Portuguesa	5,11
Matemática	4,80
<b>Média Geral</b>	<b>4,96</b>

Fonte: Acervo pessoal Maéve Melo (2007).

Na tabela 3 consta os dados referentes ao segundo ano da aplicação da política na rede de ensino. Como se observa na tabela 4, a seguir, há um aumento na média geral em relação a 2003, que foi de 3,95.

Tabela 4 - Média geral das escolas avaliadas pela PARMEP em 2005.

Disciplinas	Média Geral
	Média
Língua Portuguesa	5,52
Matemática	5,0
<b>Média Geral</b>	<b>5,26</b>

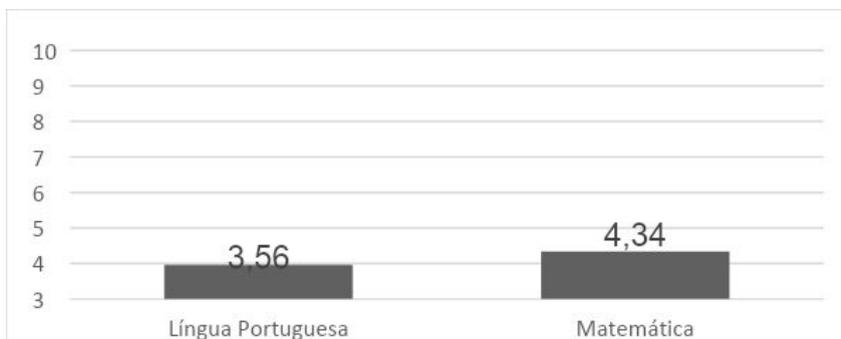
Fonte: Acervo pessoal Maéve Melo (2007, no prelo).

O comparativo das médias das escolas na avaliação demonstra a evolução na média dos alunos de 3,95 (três vírgula noventa e cinco) em 2003 para 5,26 (cinco vírgula vinte e seis) em 2005. Esse crescimento pode significar que as ações desenvolvidas podem estar surtindo o efeito esperado.

No primeiro ano de implantação, apenas oito escolas conseguiram tirar notas acima de 5,0 (cinco) e a menor nota tirada pelas escolas foi 1,8. No ano de 2007, 44 (quarenta e quatro) escolas superaram essa média e a nota mais baixa foi de 3,3 (três vírgula três), o que mostra que em cinco anos de avaliação houve um

crescimento considerável, revelando que as intervenções pedagógicas desenvolvidas por meio das análises dos resultados podem ter surtido o efeito desejado.

Gráfico 2 - Resultado PARMEP 2003.

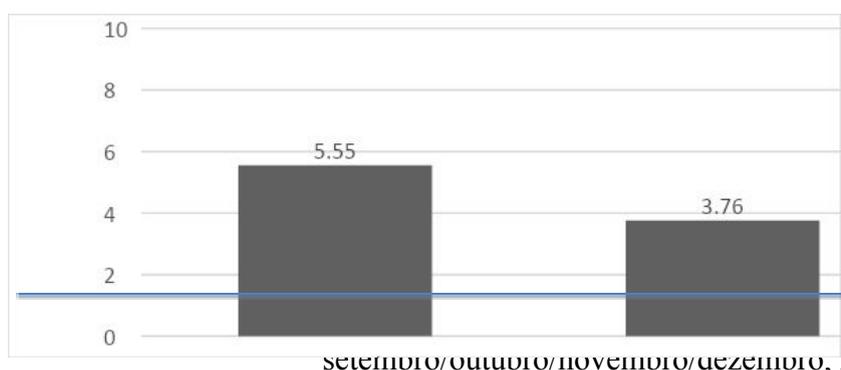


Fonte: Acervo pessoal de Maéve Melo dos Santos (2007, no prelo).

Observa-se no gráfico 2 que as notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no primeiro ano de sua aplicação foram inferiores, o que demonstra que, se considerar apenas o resultado, o nível de desempenho dos alunos está abaixo do que se considera adequado, visto que a nota mínima esperada é 6,0. Diante desse resultado, o nível de desempenho dos alunos está abaixo do que se considera adequado, visto que a nota mínima esperada é 6,0.

No ano de 2004, todos os alunos do Ensino Fundamental da rede municipal foram avaliados e o resultado é apresentado no gráfico 3. Nesse gráfico, a média nas séries iniciais já apresenta sinais de avanço, chegando a se aproximar da média 6,0 que é a média desejada pelo município.

Gráfico 3 - Resultado PARMEP 2004.



Fonte: Acervo pessoal de Maéve Melo dos Santos (2007, no prelo).

Deduz-se, portanto, que a média das séries iniciais esteja melhor que as das séries finais tendo em vista a média geral englobando primeiro e segundo ciclos em comparação à média mostrada da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries. Atualmente, o Ensino fundamental está estruturado do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano fase/etapa/séries iniciais) e 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano (fase/etapa/séries finais).

Em relação à avaliação do desempenho dos alunos, houve um aumento nas médias no ano de 2005. No entanto, esse aumento não reflete a melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, apenas demonstra que o município pode estar no caminho para atingir o seu objetivo.

No período de 2003 a 2008, a PARMEP norteou a definição da política educacional da rede municipal de ensino de Petrolina - PE, fortalecendo as propostas de formação continuada dos professores, bem como criação e implantação de projetos de investigação pedagógica desenvolvidos com o intuito de reverter os amargos índices educacionais da rede. Por meio da PARMEP, Petrolina entrou para o ranking de experiências bem sucedidas na área da educação, quando em 2007, o projeto Ser + Educação, um dos projetos de intervenção implantado em 2004, após o resultado da avaliação, ser classificado entre os 38 (trinta e oito) projetos brasileiros de inovação, que incluíram nos grupos temáticos a gestão pedagógica, a gestão de pessoas, planejamento e gestão e avaliação.

A partir do resultado, a Secretaria estabeleceu metas a curto e médio prazos para a melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, somente com o envolvimento de todos os segmentos de sociedade é possível alcançar os resultados desejados, que incluem a melhoria da qualidade da aprendizagem e de condições objetivas de trabalho para os professores em cada unidade escolar.

Diante do exposto, é possível perceber que a avaliação educacional no sistema de ensino de Petrolina é uma ferramenta para a melhoria da qualidade do seu ensino, fornecendo subsídios para a elaboração das políticas educacionais condizentes com as demandas da rede. As implicações práticas do conhecimento dos níveis de desempenho dos alunos se traduziram na sala de aula em ponto de reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas.

A avaliação externa, fez com que os envolvidos no processo educacional da referida rede de ensino acreditassem que era possível mudar a realidade educacional do município, elevando a autoestima dos professores e da comunidade escolar ao ver que os índices de desempenho começaram a se elevar. Há escolas que tiveram um crescimento percentual de mais de 100%, considerando a média comparativa de 2003 e de 2005.

Além disso, o foco nos descritores básicos está fortalecendo o planejamento escolar e a elaboração de atividades diversificadas, uma vez que se tem relatório por escola/série/turma, contendo a média de desempenho dos alunos por descritores. Isto auxilia os professores no momento de planejar as aulas, pois podem atuar diretamente nos descritores de menor rendimento e avançar naqueles de bom desempenho.

Os resultados coletados e analisados nas fontes estudadas mostraram melhorias no desempenho dos alunos e das escolas. Houve progressiva diminuição da taxa de distorção idade/série, e aumento também no IDEB (3,3 em 2005, para 3,6 em 2007, nos anos iniciais e 2,9 em 2005, para 3,4 em 2007, nos anos finais), superior aos resultados para o Estado de Pernambuco. Esses dados revelam que a implantação dessa experiência se deu, após a Secretaria perceber os baixos índices educacionais do município e pela inexistência de um instrumento que fosse capaz de detectar o nível de desempenho dos alunos e ao mesmo tempo pudesse orientar a Política de Formação Continuada da Rede municipal de Ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, constatou-se que a avaliação externa implementada pelo Governo Federal tem sido utilizada como instrumento de controle e regulação, não sendo responsável por si só para trazer qualidade aos processos e práticas educacionais, mas pode-se alcançar alguma evolução pelo grau de importância e reflexão que é destinado aos resultados. Observa-se também que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) influencia na organização dos trabalhos frente às escolas pesquisadas no tocante à qualidade educacional.

Como destaca Libâneo (2013), o critério básico na formulação das políticas educacionais é a qualidade interna das aprendizagens escolares, promovida por boas práticas educacionais. Este é o valor principal a ser considerado na elaboração, execução e contínua avaliação da proposta pedagógica da escola elevando a atuação da equipe gestora na liderança do grupo-escola. E a equipe gestora da escola tem papel relevante na liderança democrática desse processo, valendo-se de indicadores oficiais e de dados qualitativos colhidos no contexto imediato.

A análise da experiência de avaliação externa descrita neste texto leva a refletir sobre a urgência da produção de conhecimento que possa orientar as práticas e políticas dirigidas à Avaliação Educacional e favoreçam o diagnóstico e a intervenção efetiva na realidade, mudando posturas e paradigmas. O grande desafio atual é refletir, debater e compreender sobre as avaliações educacionais e, em especial, as avaliações externas gestadas no bojo dos princípios neoliberais, sendo vivenciadas em terreno preconizado pela Constituição Federal/1988 como espaço de gestão democrática.

Com isso, não se estar aqui contra a avaliação, mas não se pode acomodar frente aos ideais que consubstanciem as políticas de avaliação em larga escala. Após discussão e reflexão sobre a temática escolhida sugere-se à sociedade educacional analisar a possibilidade de criar um serviço de informação onde temas

como este possa ser discutido e nesse processo, os profissionais da educação destaquem-se como principais agentes de mudança.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./abr. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, v. 20, p. 295-314, 2014.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de avaliação do sistema educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a Serviço da formação humana, ou de favorecimento ao Mercado econômico?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

PESTANA, M. I. Sistema de Avaliação brasileiro: avaliação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n.191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PESTANA, M. I. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016

RABELO, E. H. **Avaliação novos tempos novas práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. *In*: SOUZA, A. de M. **Dimensão da Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SIQUEIRA, V. A. de S. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. São Paulo, 2017. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**Recebido: 06/11/2019**

**1ª Revisão: 26/12/2019**

**Aceite final: 30/12/2019**

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE  
ESTUDANTES MARGINALIZADOS EM *ESCRITORES DA LIBERDADE***

**CONTEXTUALIZED EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATION ON  
MARGINALIZED STUDENTS IN *WRITERS OF LIBERTY***

**EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA Y REPRESENTACIÓN SOCIAL EN  
ESTUDIANTES MARGINADOS EN *ESCRITORES DE LIBERTAD***

*Lorena Santiago Simas*

lory-santiago@hotmail.com

Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos

Faculdade São Francisco de Juazeiro

*Carla Conceição da Silva Paiva*

ccspaiva@gmail.com

Doutora em Múltiplos Meios

Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO**

Este artigo tem como intuito identificar qual deve ser o papel da educação contextualizada em escolas públicas, e como essa pode colaborar para a construção de outras representações sociais de estudantes marginalizados a respeito de si mesmos. Para tanto, foi analisado o filme *Escritores da Liberdade* (2007), um longa-metragem baseado em fatos reais, que apresenta um contexto escolar que preza pela educação tradicional, hierárquica, onde o educando não possui conhecimento próprio, voz, e muito menos autonomia, mas que é modificado por uma jovem professora que se preocupa em valorizar a história de vida de cada estudante norte-americano, filhos e filhas de imigrantes, que residem nos subúrbios de Los Angeles-EUA. Os principais recursos metodológicos utilizados foram a análise da imagem em movimento e análise do discurso, que indicaram como a prática de uma educação contextualizada faz com que os discentes compreendam a vida fora da escola, interligando-a aos conteúdos ministrados na sala de aula, transformando seus modos de pensar, de viver, de se relacionar com o mundo e colaborando para a construção de outras representações sociais dos estudantes sobre eles mesmos, uma vez que, ao adquirirem autonomia e autoestima, as imagens que constituíam sobre si são alteradas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Contextualizada. Representação Social. Análise de imagem. Análise de discurso.

## ABSTRACT

This article aims to identify what the role of education in contextualized public schools should be, and how it can contribute to the construction of other social representations of marginalized students about themselves. For that, the film *Writers of Freedom* (2007), a feature-length film based on real events, was analyzed, presenting a school context that values traditional, hierarchical education, where the learner does not have his or her own knowledge, voice, and less autonomy, but that is modified by a young teacher who is concerned with valuing the life history of each American student, sons and daughters of immigrants, who live in the suburbs of Los Angeles-EUA. The main methodological resources used were the analysis of moving image and discourse analysis, which indicated how the practice of a contextualized education makes the students understand the life outside the school by connecting it to the contents taught in the classroom, transforming their ways of thinking, of living, of relating to the world and collaborating to construct other social representations of the students about themselves, since, when they acquire autonomy and self-esteem, the images that constituted about themselves, are altered.

**KEYWORDS:** Contextualized Education. Social Representation. Motion Image Analysis. Discourse analysis.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar cuál debe ser el papel de la educación contextualizada en las escuelas públicas y cómo puede contribuir a la construcción de otras representaciones sociales de los estudiantes marginados sobre sí mismos. Con este fin, se analizó la película *Writers of Liberty* (2007), una película basada en hechos reales, que presenta un contexto escolar que valora la educación tradicional y jerárquica, donde el estudiante no tiene conocimiento, voz y mucho menos autonomía. Pero modificado por un joven maestro que se preocupa por valorar la historia de vida de cada estudiante estadounidense, hijo e hija de un inmigrante, que vive en los suburbios de Los Ángeles. Los principales recursos metodológicos utilizados fueron análisis de imágenes en movimiento y análisis del discurso, que indicaron cómo la práctica de una educación contextualizada hace que los

estudiantes entiendan la vida fuera de la escuela, vinculándola con los contenidos que se enseñan en el aula, transformando sus formas de pensar, vivir, relacionarse con el mundo y contribuyendo a la construcción de otras representaciones sociales de los estudiantes sobre ellos mismos, ya que, al adquirir autonomía y autoestima, las imágenes que constituían sobre ellos mismos se alteran.

**PALABRAS CLAVE:** Educación contextualizada. Representación social. Análisis de imagen en movimiento. Análisis del discurso.

### **Introdução**

Por muito tempo, a educação escolar teve como base o ensino tradicionalista, que considerava o professor como detentor de todo o conhecimento e autoridade, apresentando-se como o modelo a ser seguido (FREIRE, 2016). Nessa perspectiva, a relação entre professor e estudante era hierárquica e vertical, o educando era meramente um receptor, que não possuía conhecimento próprio, voz e muito menos autonomia, enquanto o professor apenas “depositava” o conhecimento. Freire (2016) denomina essa prática de educação bancária. Atualmente, o ensino tradicionalista deu espaço para o tecnicista, onde professores e estudantes são apenas executores de projetos que não possuem nenhum vínculo com o contexto social da localidade.

Mesmo com bases diferentes, os dois tipos de ensinos citados estão ligados ao processo de ensino-aprendizagem voltado a aulas expositivas; leituras repetitivas; exercícios de casa; artifícios para decorar os conteúdos; avaliações que não se preocupam se o estudante absorveu a disciplina, mas sim, com a nota que ele vai obter, incentivando a competitividade entre os discentes; e um currículo que não permite alterações. Desse modo, o ensino tradicional e/ou tecnicista acaba, muitas vezes, afastando os estudantes do ambiente escolar, pois a esses cabem apenas assimilar, passivamente, os conteúdos transmitidos pelo professor, não compreendendo os assuntos que

lhes são “empurrados”, e não se sentindo atraídos pela “dinâmica” apresentada, criando assim, um desinteresse pela educação.

De acordo com Freire (2016), o ensino deve prezar por uma relação harmônica e horizontal entre professor e estudante, onde todos têm muito a aprender e a ensinar, uma vez que, nenhum indivíduo chega ao ambiente escolar como uma “caixa vazia”, sem vivências e conhecimentos adquiridos no cotidiano. E, os conteúdos ministrados devem ser trabalhados de forma interdisciplinar, de modo que os estudantes assimilem melhor e entendam qual a importância e serventia daqueles assuntos.

Encontramos no longa-metragem, *Escritores da Liberdade*, fonte para discutir esses pontos apresentados em torno da educação escolar. O filme americano, de título original *Freedom Writers*, lançado em 2007, com direção de Richard Lagravenese, é uma obra baseada em fatos reais, inspirada no livro “Diário dos Escritores da Liberdade”. A narrativa exhibe a história da professora Erin Gruwell (Hilary Swank), que inicia sua carreira docente em Los Angeles-Califórnia, em 1992, na Escola Woodrow Wilson. Momento no qual, a Secretaria de Educação sanciona a lei de integração racial, obrigando a escola a receber os estudantes marginalizados de várias etnias e culturas.

Gruwell chega à escola cheia de ideais, e é direcionada para ministrar aulas de língua inglesa para a nova turma do primeiro ano colegial (ensino médio), deparando-se com uma realidade totalmente oposta a que idealizou. A sala 203 é formada por uma juventude hostilizada, em sua maioria, composta por estudantes que estão cumprindo medidas socioeducativas ou são oriundos de reformatórios, devido ao seu envolvimento com pequenos grupos rivais ou *gangs*. Os professores e diretores são preconceituosos, resistentes, não acreditam no potencial dos novos estudantes e os avaliam como a escória da sociedade.

Diante desse universo violento, a jovem professora se questiona sobre a sua vocação e o papel do educador e, após demonstrações racistas entre os próprios estudantes, ela começa a se interessar pelas histórias de vida de cada um deles, transmitindo noções sobre respeito, aceitação das diferenças, empatia e convivência pacífica. Partindo da realidade de cada estudante, ela apresenta as noções gerais de língua e literatura, referendada através da leitura de livros clássicos. Gruwell desenvolve uma educação contextualizada, produzindo entre os seus educandos um maior interesse pelas aulas, pois os mesmos passam a se reconhecerem nesse contexto e despertam uma visão diferente sobre “o outro”, mudando suas posturas e, construindo uma nova representação social sobre eles mesmos.

Esse enredo proporciona uma reflexão sobre a potencialidade do filme *Escritores da Liberdade* para discutir sobre educação contextualizada e representação social, sendo assim, neste estudo objetivamos identificar qual deve ser o papel da educação contextualizada em escolas públicas, e como essa pode colaborar para a construção de outras representações sociais dos estudantes marginalizados sobre si mesmos.

Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador coletar diversos tipos de dados que devem ser avaliados, com o intuito de obter resultados sobre o objeto de estudo, criando novas compreensões sobre os fatos sociais (MINAYO, 2000). A pesquisa qualitativa pode seguir diversos caminhos, neste caso, selecionamos como recurso metodológico mais adequado, a análise da imagem em movimento e análise do discurso.

A análise da imagem em movimento, ou seja, a análise de materiais audiovisuais, histórias transmitidas através de fotografias em movimento, atentou para a composição visual, enquadramento, contrastes, perspectiva, número e disposição dos personagens e objetos em uma cena. Rose (2015)

destaca que o movimento de câmera e direção produzem sentidos, ou seja, exprimem informações sobre o desenvolvimento da narrativa, e formam um conjunto de códigos visuais: *Close-up* máximo (ECU), *Close-up* (CU), *Close-up* médio (MCU), Abertura média (MW), Ângulo bastante aberto (WA), Câmera seguindo a ação (*Tracking*), e uma tomada que não seja uma pessoa (Ambiente), ou panorâmica.

Rose (2015, p. 343) expõe ainda que

(...) os meios audiovisuais são um amálgama complexo de sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência de cenas e muito mais. É, portanto, indispensável levar essa complexidade em consideração, quando se empreende uma análise de seu conteúdo e estrutura.

A análise da imagem em movimento, portanto, implica decisões e escolhas, uma vez que precisamos definir como descrever as imagens, e esse processo passa por três etapas: seleção (escolha das cenas que possuem relação com o seu objetivo para serem analisadas); transcrição (passagem simplificada da imagem da tela para as palavras escritas); e codificação dos dados (leitura e interpretação do conteúdo). Em conjunto com a análise da imagem em movimento, utilizamos a análise de discurso (AD) que busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, compreendendo o que o sujeito manifesta através dele.

Esses sentidos podem ser produzidos de forma verbal ou não verbal, podendo também ser entrecruzados, ou seja, uma mescla de série textual e imagética (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Nesse nexos, Gill (2015, p. 250) aponta que “Um dos objetos da análise de discurso é identificar as funções, ou atividades, da fala e dos textos, e explorar como eles são realizados”.

A AD foi idealizada pelo francês Michel Pêcheux, que estabeleceu uma afinidade no discurso entre língua-sujeito-história ou língua-ideologia. Esse tipo de análise não trabalha com o conteúdo do texto, mas sim o sentido que lhe é

produzido. De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 681), “[...] na AD a linguagem vai além do texto, trazendo sentidos pré-construídos que são ecos da memória do dizer”.

Salientamos que a língua não é transparente nem homogênea, por isso o enunciado não diz tudo, permitindo assim, leituras múltiplas, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos, por meio da interpretação. Assim, o intérprete faz uma leitura influenciada por sua ideologia, experiências e crenças, por isso a interpretação nunca será única (CAREGNATO; MUTTI, 2006), mas será garantida pelo olhar atento aos detalhes (GILL, 2015).

Com a utilização da AD, podemos, a partir de recortes imagéticos e discursivos, selecionados de acordo com a intenção da nossa pesquisa, identificar na narrativa fílmica de *Escritores da Liberdade*, os enunciados que refletem a valorização da educação tradicional e hierárquica; a mudança provocada pela educação contextualizada; e a representação social que os estudantes têm sobre si.

### **A educação contextualizada como prática transformadora**

Almejando criar um modelo educacional que fuja as características da educação tradicionalista e colonizadora e passe a valorizar os conhecimentos, a forma de vida do estudante, e a sua relação harmônica com o professor, estudiosos, como Freire (2016), discutiam a importância da autonomia dos educandos; e pesquisadores, como Martins (2006) e Reis (2010), idealizaram uma nova perspectiva - a educação contextualizada. Um modelo recente, pensado há cerca de 20 anos, nas cidades de Curaçá-BA e Juazeiro-BA, localizadas no sertão baiano, que preza pela descolonização dos saberes, se

propondo a “dar voz” às questões locais que muitas vezes são silenciadas, roubadas, negadas historicamente (MARTINS, 2006).

O termo formulado no Nordeste brasileiro pode ser empregado em qualquer espaço educacional do mundo, basta considerar que a educação contextualizada tem como intuito conhecer a realidade vivenciada pelo educando, aproximando o ambiente escolar da comunidade, para tanto, os docentes devem utilizar elementos da realidade local em suas aulas, fazendo uma aproximação entre o local e o global, agregando valor aos novos saberes produzidos. De acordo com Martins (2011, p. 58), “[...] fazer Educação Contextualizada é praticar uma Educação, que parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas”.

Entendemos ser fundamental relacionar os conteúdos apreendidos em sala de aula com as experiências vividas fora dos muros da escola, pois essa prática auxilia na absorção e compreensão das temáticas. Como destaca Freire (2016), é dever do professor e da escola respeitar os saberes socialmente construídos dos educandos, e por que não utilizar esses saberes para discutir temas de âmbitos sociais que lhes dizem respeito, como a poluição dos rios urbanos, o alto índice de criminalidade e o descaso do poder público perante esses assuntos, por exemplo.

Levando em consideração os conhecimentos dos estudantes, é possível ainda desenvolver uma educação contextualizada, a partir de seus saberes, que valorize as experiências individuais e transforme os aprendizados coletivos. Essa prática possibilita também a constituição de novos significados no processo de ensino, transpondo as “caixinhas quadradas” de conteúdos prontos, que não fazem parte do cotidiano dos estudantes, mostrando a importância de estudar assuntos locais e globais de forma contextualizada, de

modo que produzam reflexão sobre suas realidades, permitindo discussões sobre formas, maneiras de alterar o cenário.

Nesse sentido, Reis (2010, p. 93) destaca que:

A Educação Contextualizada vem se efetivando como uma possibilidade de trazer para o centro do processo formativo de educadores e educadoras a conexão entre os conhecimentos locais e universais, não na tentativa de construção de um localismo exacerbado, mas de uma relação de aprofundamento e alargamento das compreensões do mundo e das singularidades em que se inserem os sujeitos e as práticas educativas, situando-as no mundo real em que se encontram na relação destas com as dinâmicas mais amplas.

Ou seja, é fundamental que os professores conheçam as experiências e os entendimentos que os estudantes têm sobre o seu local e o mundo. Não se pode descartar esses conhecimentos que são tão importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

A contextualização facilita a compreensão, pois torna os conteúdos mais próximos dos educandos, que passam a entender por qual motivo estão estudando determinada temática, e o que ela infere em sua vida. Além disso, é preciso que o professor invista na utilização de variados recursos didáticos, que podem ser: filmes, jogos, fotografias, literatura, histórias em quadrinhos, etc. Tecnologias que estão presentes na vida da maioria das pessoas, independente de faixa etária, e atraem a atenção dos sujeitos, facilitando o aprendizado que passa a ser prazeroso.

Outra prática que colabora com esse modelo de ensino é a interdisciplinaridade, ou seja, a conexão entre as disciplinas, como por exemplo, português, literatura e história, que podem ser trabalhadas em conjunto, promovendo uma educação significativa. Porém, a maioria dos educadores não compreende a importância da integração de conteúdos e de um ensino contextualizado, pois estão acomodados no processo tradicional de educação. Isso, talvez ocorra pelo fato de suas formações também terem sido

fragmentadas e verticais, e por não terem tempo para se dedicarem a esse novo modelo, que necessita de um olhar atento aos estudantes, sendo então, necessário investir na formação continuada desses profissionais, incentivando-os a realizarem um trabalho renovador.

Destacamos que a inserção da educação contextualizada transforma os educandos, uma vez que, se tornam autônomos; confiantes; são capazes de produzir saberes; deixam de ser coadjuvantes e se tornam atores principais do processo de ensino-aprendizagem; visualizam um futuro com oportunidades que não enxergavam antes; e constroem uma relação harmônica com os docentes. Esses últimos, por sua vez, passam a valorizar as diversas experiências dos discentes e a enxergar o potencial de cada um, construindo outra representação social (RS) sobre os estudantes, que também passam a ter outra imagem sobre eles mesmos.

### **A intervenção da representação social na autoestima**

A Representação Social (RS) é um conjunto de ideias, concepções construídas socialmente, onde indivíduo, grupo e sociedade se orientam no mundo e se comunicam, desenvolvendo códigos para identificar os elementos da sua história individual e social (MOSCOVIVI, 2015, p. 21), ou seja, são conhecimentos elaborados e partilhados socialmente, com o objetivo de criar uma realidade comum a determinado grupo. Esse conceito foi cunhado por Serge Moscovici, na década de 1960, mas passou a ter destaque a partir de 1980, apresentando bases conceituais e metodológicas que possibilitam diversos estudos na área.

Para a RS, o sujeito colabora para a construção de saberes sobre si e sobre o mundo, de acordo com as informações que recebe diariamente, e

também nos conhecimentos de senso comum. Nesse sentido, Nascimento (2015, p. 48-49) expõe que “A estrutura social, a comunicação e a cultura são as fontes de interações responsáveis pelas condições de produção e circulação das representações sociais”.

Desse modo, todos os sujeitos que participam da rede de comunicação recebem informações que interferem nas suas falas, pensamentos, atitudes, posicionamentos, que acabam por determinar as representações sociais dos objetos ao materializar as imagens e sentidos sobre ele. Sendo, portanto, uma forma de perceber e interpretar a realidade, uma vez que, intervém na compreensão dos indivíduos sobre os espaços, gerando os saberes do senso comum, ou seja, os conhecimentos sociais diários.

As RS permitem que o sujeito torne uma realidade estranha em familiar, e de acordo com Jodelet (2001) deve relacionar o afetivo, mental e social a comunicação e ao contexto em que se encontram. Ainda segundo essa autora (2001), as redes de comunicação têm a capacidade de alcançarem, por diversas formas, um grande número de pessoas em pouco tempo, sendo, por conseguinte, fundamentais para as construções representativas, pois contribuem para a solidificação da RS de um grupo, objeto, espaço.

No campo educacional, os estudos em RS encontram uma área rica, uma vez que sua base está nas relações pessoais e distribuição de conhecimentos obtidos em tempos e espaços diversos, onde é possível identificar as várias significações e construir novos saberes, seja com grupo de estudantes, professores, coordenadores, etc. Como declara Simas (2018, p. 58)

Conhecer os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que integram o espaço escolar pode colaborar a lidar com os conflitos que se estabelecem no local e compreender as relações de pertença de um grupo social, seu comportamento e autorreconhecimento dentro e fora da escola.

Estudar uma RS no campo educacional, portanto, permite ao estudioso identificar como essas representações se formaram e o que influenciou nessa formação. É necessário ressaltarmos que as RS, presentes na escola, devem considerar os seus demais vínculos, porque todo lugar possui seus valores que são reforçados por aqueles que nesse espaço vivem.

No âmbito escolar, encontramos RS sobre diferentes temáticas, constituídas antes mesmo da aproximação do sujeito com a escola, pois grupos diversos já influenciaram essa construção. Ens, Donato e Ribas (2015, p. 176) esclarecem que o pensamento do indivíduo "(...) é influenciado pelo seu grupo de pertença, pelas regulações internas e externas, pelo contexto social, político, econômico e cultural e por suas próprias experiências".

A construção das representações sociais na sociedade como um todo, e, principalmente no ambiente escolar, pode gerar preconceito e discriminação entre grupos distintos, por exemplo há estudantes classificados, pela maioria dos educadores, como inteligentes, bem vestidos, com um futuro promissor; e outros taxados de burros, preguiçosos, desleixados, que o único destino é a marginalidade. Duas representações distintas sobre grupos de estudantes que, provavelmente, tiveram oportunidades de vida diferentes e carregam consigo representações que "pesam" e acabam interferindo na sua autoestima, pois os próprios educandos, rotulados disso ou daquilo, tomam essa RS como verdade absoluta e não acreditam que podem ser melhores ou capazes de mudar essa representação negativa.

E, quando essas representações também estão presentes fora dos muros da escola, fortalecidas pelas redes de comunicação, isso se torna impossível, pois diluídas na sociedade, elas se solidificam. É necessário então, construir outra representação, a partir de dois processos: a objetivação que pretende tornar o desconhecido familiar; e a ancoragem que integra o objeto ao universo do social (JODELET, 2001), como veremos, na análise a seguir.

### **Imagem e discurso: análise do filme *Escritores da Liberdade***

O filme *Escritores da Liberdade* inicia com a locução em *off* de vários repórteres que divulgam notícias sobre a onda de violência e vandalismo que toma conta da cidade de Los Angeles - Califórnia, em 1992, resultando em mortes e destruição. As cenas, nesse momento, são captadas em ângulo bastante aberto, o que possibilita uma visão maior sobre os acontecimentos, e cortes rápidos, que mostram o que está sucedendo em vários pontos da cidade. Algumas imagens são terrestres e outras aéreas, exibindo a “guerra civil” em que a cidade se encontra, entre incêndio, descontrole, agressão e depredação causada por tensão racial de gangues rivais.

Esse início tem como intuito situar o espectador sobre o contexto social da cidade naquele momento, para que possamos compreender os motivos que levaram jovens marginalizados de diferentes etnias (latinos, orientais, negros), considerados inferiores, abandonados pelo poder público americano, que encontraram nas gangues uma maneira de se fortalecer e ter uma família, a frequentarem a Escola Woodrow Wilson, em Long Beach, onde toda a trama se desenrola. Um ambiente onde os imigrantes não eram bem quistos, os grupos de culturas diferentes também não se respeitavam, criando disputas por território e matando uns aos outros por raça, orgulho e respeito. No espaço escolar, a situação não era diferente, e muitos embates eram travados diariamente.

A Escola Wilson reservou uma sala para receber os estudantes marginalizados, e a chefe de departamento designou a recém-formada professora, Erin Gruwell, para ministrar aulas de língua inglesa à turma. Na cena em que Gruwell é recepcionada, a chefe de departamento Margaret

Campbell lhe entrega uma lista com os nomes dos estudantes que ela irá trabalhar; e recebe o seu planejamento de aula. Nesse momento, a câmera faz um *close-up*, no colar de pérolas que a professora leva no pescoço (Figura 1), e depois um *close-up* médio, enfatizando a expressão de sarcasmo da chefe de departamento (Figura 2), que logo começa a falar sobre os educandos, ressaltando que alguns saíram recentemente de reformatórios e outros utilizam sensores nos tornozelos para serem localizados. A junção das cenas com o discurso proferido pela chefe de departamento insinua que a jovem professora não deveria utilizar aquela joia na escola, pois, provavelmente, seria roubada. Identificamos então, a representação social que a chefe de departamento tem sobre os jovens que ainda não conhece, caracterizando-os como ladrões e marginais.

Figura 1: Detalhe no colar.



Fonte: Frame do filme *Escritores da Liberdade*.

Figura 2: Olhar da chefe de departamento.



Fonte: Frame do filme *Escritores da Liberdade*.

Logo em seguida, a chefe de departamento diz: “Precisamos rever os seus planos de aulas. Se vir as notas deles, estas listas de vocabulário e alguns desses livros, como ‘A Odisséia de Homero’ serão complicados demais para eles”. Com esse enunciado, fica claro, que a chefe de departamento avalia os estudantes como burros, preguiçosos e desinteressados pelo conhecimento; e preza por uma educação tradicional e hierárquica, que têm os educandos como simples receptores, que estão na sala de aula para receber as informações que os superiores acharem necessárias.

Campbell, diante da empolgação de Gruwell, ao iniciar o trabalho com os estudantes do Programa de Integração Voluntária, expõe “Sei que é uma mulher inteligente e adorável. Mas, é seu primeiro trabalho como professora. Como chefe do departamento, preciso confiar na sua capacidade de enfrentar nossas dificuldades”. Essa fala sugere que, ao perceber a animação da professora em tentar mudar a realidade dos estudantes, Campbell a enxerga como uma iludida, que não conhece os desafios docentes, principalmente, ao lidar com jovens desestruturados.

Em outra cena, após o primeiro tempo da aula de Gruwell, que foi um pouco conturbada por desentendimentos entre os discentes, o professor Brian Gelfort, que ministra aulas de inglês para o terceiro ano (formado por estudantes considerados inteligentes, avançados), diz para Erin Gruwell “Não desanime! Ganhe experiência e, em poucos anos, lecionará no terceiro ano. Trabalhar com eles é ótimo. Até lá, a maioria dos seus alunos terá sumido mesmo. Uma hora eles param de aparecer”. O discurso desse professor também reflete a representação social negativa que todos na escola tem sobre os novos estudantes, desacreditando no potencial deles.

Nesse momento, os dois estão sentados em uma mesa junto a chefe de departamento, e Gruwell retruca: “Bem, se eu fizer meu trabalho direito, talvez façam fila para minha aula”. A tomada que focava a fala da professora em abertura média, move-se para um super *close-up* na face da chefe de departamento, transpondo um olhar de pena sob a professora. A composição dessa cena propõe o descrédito sobre as ideias “românticas” de Gruwell em relação a uma educação transformadora.

Em outra cena, a câmera faz um *close-up* em um aparelho de som que está em cima da mesa da professora. Quando ela liga o aparelho, o som de uma música bem agitada toma conta da sala de aula, a câmera segue a jovem Gruwell, fazendo um plano médio, que animada e dançando apresenta aos discentes a temática do dia, poesia através do rap de Tupac Shakur, que a maioria dos jovens gosta de ouvir. Na sequência, a câmera circula pela sala, captando as expressões de alguns estudantes, que se mostram atraídos pelo recurso sonoro, enquanto outros nem tanto.

No instante em que a professora distribui a letra da música e pede para que leiam um trecho transcrito no quadro negro, três jovens começam a cantar, formando uma parceria, com cada um narrando um trecho. A tomada em MW mostra a desenvoltura dos estudantes. Enquanto um aluno se identifica, se

reconhece nos conteúdos escolares, ele demonstra interesse pela aula, ao mesmo tempo, outros se mostraram resistentes, e atacam a professora, afirmando que “Uma branquela querendo ensinar rap pra gente” ou “Você não tem a menor ideia do que está fazendo aí na frente. Você já deu aula antes?” Essas imagens servem para aludir que os estudantes também são cheios de preconceitos e não entendem que o processo educativo pode ser algo divertido, lúdico, contextualizado.

Outro discurso que nos chamou a atenção foi da estudante Eva, ao declarar para a professora:

Você não sabe de nada. Não conhece a nossa dor. Não sabe o que temos de fazer. Não respeita nosso jeito de viver. Temos que ficar aqui, aprendendo uma merda de gramática e aí temos de voltar pra lá. E o que vai me dizer disso, hein? O que você está ensinando aqui que fará diferença na minha vida?

Nesse enunciado, fica evidente a representação negativa que os próprios discentes têm deles mesmos e o quão uma educação preocupada com as experiências dos estudantes é fundamental para uma aprendizagem significativa, pois muitos jovens não compreendem a relevância dos conteúdos que absorvem na escola, pois não conseguem relacioná-los, interligá-los ao seu cotidiano. Como declara Freire (2016, p. 31), é importante respeitar os saberes dos educandos, “(...) saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

Dando continuidade a essa cena, o aluno Tito pergunta o que é o holocausto, então Gruwell admirada pede para que quem souber o que foi o holocausto levantar a mão, e apenas Ben, o único estudante branco da turma, ergue a mão. Em seguida, a professora pede “Levante a mão quem nesta sala já foi alvo de tiros”, e somente Ben não ergue a mão. Nessa cena, a câmera faz um chicote em ângulo aberto, que permite ver todos os jovens sentados em

absoluto silêncio, levantando suas mãos lentamente, e a professora de pé, em frente ao quadro, olhando para os estudantes, sensibilizada, espantada e triste, diante daquela realidade (Figura 3). Dessa forma, entendemos que, mesmo que o docente tenha entusiasmo para ensinar e busque formas de inovar as aulas, é preciso conhecer a realidade dos estudantes, que situações eles vivenciam fora dos muros da escola, para assim, poder contextualizar o ensino, pois como aponta Simas (2018, p. 94), uma educação significativa “(...) relaciona os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar aos conhecimentos prévios do educando”.

Figura 3: Quem já foi alvo de tiros?



Fonte: Frame do filme *Escritores da Liberdade*.

Na tomada seguinte, percebendo a curiosidade sobre o holocausto, a professora segue até a biblioteca da escola, a procura de uma obra que possa

trabalhar a temática. Buscando entre os livros, encontra “O Diário de Anne Frank”, e começa um diálogo com a chefe de departamento que está no local:

Gruwell: - E este? Estamos discutindo o holocausto.

Campbell: - Não, não vão conseguir ler.

Gruwell: - Podemos tentar! Os livros estão aqui parados.

Campbell: - Veja as notas de leitura deles. Se der esses livros para eles, nunca mais os verei. E se devolverem vão estar danificados.

Gruwell: - E este? Romeu e Julieta. Uma ótima história de gangues.

Campbell: - Não, os livros não. É isto o que damos a eles. É Romeu e Julieta numa versão condensada. Mas vejam como tratam mesmo estes aqui. Viu como estão rasgados? Desenham em cima.

Gruwell: -Sr. Campbell. Eles sabem que leem estes, porque os acham burros para um de verdade?

Esse diálogo, mais uma vez, ajuda a percebermos, no enunciado da chefe de departamento, o preconceito e o descaso perante os estudantes, taxando-os como incapazes e irresponsáveis por terem condições sociais inferiores.

Outra cena que reflete o exercício da educação contextualizada, objetivando conhecer cada discente, é quando Gruwell reproduz uma linha no chão da sala de aula e faz várias perguntas aos estudantes como: “Quem conhece algum membro de uma gangue? Quem sabe onde arrumar drogas? Quem perdeu um amigo por violência de gangue?” Quando a resposta é positiva, os estudantes se aproximam da linha. Nesse momento, a câmera se movimenta pela sala, mesclando ângulos MW e WA, registrando as expressões tristes e desamparadas dos jovens. Essa dinâmica fez com que os estudantes percebessem que, apesar das origens diferentes, a maioria deles dividia as

mesmas experiências, envolvendo violência e perda de amigos, e isso acabou os aproximando.

Para conhecer ainda mais a realidade desses jovens marginalizados, Gruwell os estimula a escreverem diários, relatando experiências boas ou ruins, do passado, do presente, ou o que esperam do futuro, contribuindo para que eles se sentissem mais importantes. Todos aceitam o desafio e começam a colocar no papel suas histórias de vida repletas de dor, abandono e sofrimento.

Ao identificar um maior empenho nas aulas e perceber que a maioria dos jovens nunca havia saído de Long Beach, Gruwell decide fazer algo diferente e que os motive ainda mais, realizando visitas a museus e passeios pedagógicos. Porém, a professora não tem o apoio da chefe de departamento, que não acredita no potencial desses educandos. Então, para realizar as saídas, sem o financiamento da escola, Gruwell consegue mais dois empregos para custear os gastos das viagens.

Em um dos passeios, os jovens visitaram um museu que conta a história das crianças judias vítimas da Segunda Guerra Mundial, onde é possível saber quem elas eram e para qual campo de concentração foram mandadas e, no final, é possível saber o que aconteceu com elas. Além da visita, os estudantes conheceram sobreviventes do Holocausto citados no museu, que relataram como foram os momentos de terror vivenciados por eles. Essa experiência fora dos muros da escola possibilitou aos jovens ter uma melhor compreensão sobre alguns fatos históricos, com os quais eles se comoveram e se identificaram.

Numa sequência adiante, no fim das férias e retorno dos estudantes a escola, a professora Gruwell ornamenta a sala 203 para receber os jovens e propõe um brinde a mudança, dizendo:

Quero que todos venham a frente e peguem um destes sacos de livros que contém quatro livros que vamos ler este semestre. São livros muito especiais que me lembram de algum jeito, de cada um de vocês. Mas, antes que peguem os livros, quero que peguem uma dessas taças de espumante aqui, e que façam um brinde. Vamos fazer um brinde a mudança. Isso quer dizer que, a partir deste momento todas as vozes que disseram “você não podem” serão silenciadas. Toda justificativa de que as coisas nunca mudarão, desaparecerão. E as pessoas que vocês eram antes deste momento, a vez dessa pessoa acabou. Agora é a sua vez.

O discurso da professora, demonstrando afeto pelos estudantes e o quanto eles são importantes, comprova a construção de um ambiente familiar, e os incentiva a abrirem o coração, desejando verdadeiramente uma mudança. Percebendo o interesse e curiosidade dos jovens sobre os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, um dos quatro livros entregues para os alunos foi “O Diário de Anne Frank”, que despertou neles uma atenção e curiosidade especial, pois conseguiram relacionar os conflitos vividos pela judia Anne, repletos de caos, sofrimento e morte, às tensões e incertezas vivenciadas por eles diariamente.

Após a leitura e intenso envolvimento com a narrativa de Anne Frank, os estudantes escreveram e enviaram cartas para a holandesa Miep Gies, que escondeu Anne e sua família por 25 meses, durante a “caça” aos judeus. E, decidem ainda, convidá-la à escola para ministrar uma palestra, contando sobre a sua história, sua experiência de vida. Motivados, os estudantes realizaram atividades para arrecadar verbas, e assim, custear a viagem de Miep.

Na imagem a seguir, podemos observar a tomada, em abertura média, mostrando na lateral esquerda, Miep falando para o público, composto por vários jovens, que se dispõem sentados e de pé, preenchendo todo o espaço da imagem, observando atentos todos os gestos e falas da senhora que se tornou uma heroína para eles.

Figura 4: Miep Gies palestrando para os jovens.



Fonte: Frame do filme *Escritores da Liberdade*.

Em seu discurso, Miep afirma: “Eu li suas cartas, e sua professora andou me contando muitas coisas sobre suas experiências. Vocês são os heróis. Vocês são heróis todos os dias. Seus rostos estão gravados no meu coração”. Nesse enunciado, Miep valoriza os jovens como sujeitos sociais, que mesmo sendo considerados marginais na sociedade norte-americana são importantes para a construção do país.

Na sequência, no final do segundo ano, a professora Gruwell propôs que juntassem todos os diários em um livro, transformando a produção individual em textos coletivos, para que fossem divulgados, provando que eles existiam e tinham uma história. Como relatou Eva:

Ela disse que temos algo a dizer às pessoas. Que não éramos mais apenas alunos numa sala. Éramos escritores com nossas próprias vozes, nossas próprias histórias. E mesmo que mais ninguém lesse, o livro iria provar que

estávamos aqui, que isto aconteceu, que fizemos a diferença, nós importávamos, mesmo que fosse apenas para nós. E não iríamos esquecer.

Durante essa fala, apresentada em locução *off*, a câmera se movimenta em planos MW e WA, captando os estudantes sentados na frente de computadores, digitalizando seus diários, sendo orientados por Erin.

Figura 5: Digitalização dos textos.



Fonte: Frame do filme *Escritores da Liberdade*.

A publicação dos textos e a expansão dos horizontes escolares dos jovens marginalizados, abandonados pela sociedade, possibilitaram o surgimento de novas perspectivas de vida, oportunizando o ingresso na faculdade, o que antes não fazia parte da realidade vivida por eles. Após as várias transformações propostas pela jovem professora, contextualizando as aulas, incentivando a leitura, apresentando novos lugares, criando uma relação horizontal e de amizade entre professor e estudante, ou seja, fazendo um trabalho de ancoragem e objetivação ao tornar o estranho familiar, fez com que

os estudantes mudassem a própria representação que tinham de si, passaram a ter autoestima, a respeitar o outro, a mudar a conduta no ambiente escolar e na comunidade, aceitar as diferenças, trabalhar em grupo, lutar pelos objetivos, e acreditar que o conhecimento é a chave para a mudança.

### **Considerações**

Ao analisar imagens e discursos do filme *Escritores da Liberdade*, percebemos, mais uma vez, o quão uma educação contextualizada com a realidade dos estudantes é importante para a formação desses. A partir do momento que os professores conseguem compreender como é a vida fora da escola de seus estudantes, interligando-a aos conteúdos ministrados na sala de aula, os educandos transformam seus modos de pensar, de viver, de se relacionar com o mundo e criam, dessa forma, novos caminhos para trilhar.

Mas, como verificamos na teoria dos estudiosos sobre educação contextualizada e na prática da professora Gruwell, o docente tem papel primordial no desenvolvimento dessa educação transformadora. É responsabilidade desse profissional, buscar conhecer as condições de vida dos educandos, e se importar com elas, para então iniciar o processo de conectar os conhecimentos prévios adquiridos na comunidade e os saberes obtidos no ambiente escolar, proporcionando assim, uma educação que faça sentido para os discentes.

Também verificamos que a prática de uma educação contextualizada colabora para a construção de outras representações sociais dos estudantes sobre eles mesmos, uma vez que, ao adquirirem autonomia e autoestima, as imagens que constituíam sobre si são alteradas. Além disso, ficou evidente que as imagens em movimento e os enunciados produzidos no filme estão sempre

em sintonia, um reafirmado o outro, desenvolvendo assim, discursos textuais que convencem o espectador.

## Referências

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. In: **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006, p. 679-684. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: 18 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático/ Marton X Bauer, George Gaskell (orgs). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**, Denise Jodelet, organizadora. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-45.

MANGUEL, Alberto. O espectador comum- A imagem como narrativa. In: **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio; tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eicheberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: **Educação para a convivência com o semiárido brasileiro**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: **Educação Contextualizada**: fundamentos e práticas. Juazeiro: Printpex, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 7. ed., São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. Ed. - Petrópoles, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: **Representações sociais e educação**: letras imagéticas III/ Organizadora Maria de Lourdes Soares Ornellas. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 45-68.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades. In: **Semiárido Piauiense**: educação e contexto. Campina Grande, 2010, p. 109-130.

ROSE, Diana. Análise de imagens em movimento. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático/ Marton X Bauer, George Gaskell (orgs). 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SIMAS, Lorena Santiago. **Fotografia e educação**: diferentes olhares sobre a representação social do Semiárido juazeirense. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos na Universidade do Estado da Bahia, 2018.

**Recebido: 06/11/2019**

**1ª Revisão: 26/12/2019**

**Aceite final: 30/12/2019**

**OS MOSAICOS GEOGRÁFICOS: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA AO  
ENSINO DE GEOGRAFIA**

***GEOGRAPHICAL MOSAICS: A PEDAGOGICAL POSSIBILITY FOR  
GEOGRAPHY TEACHING***

***OS MOSAICOS GEOGRAFICOS: UNA POSIBILIDAD PEDAGOGICA PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA***

*Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins*  
rosamilitzgeo@gmail.com  
Professora FAED/UDESC  
Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC

*Luiz Martins Junior*  
luizmartins.jr@hotmail.com  
Doutorando em Educação da FAED/UDESC.

*Larissa Corrêa Firmino*  
laracorreeaf@gmail.com  
Doutoranda em Geografia pela Universidade (UFSC)

**RESUMO**

Este artigo apresenta uma prática pedagógica que fez parte de um projeto de formação continuada desenvolvido no ano de 2019 com os/as Professores/as de uma Rede Municipal de ensino catarinense. O objetivo desta prática pedagógica realizada com Professores/as de Geografia, denominada Mosaico Geográfico, foi criar imagens que operassem temáticas geográficas na perspectiva de atravessar e expressar subjetivamente alguns conteúdos e conceitos da Geografia Escolar. Em termos práticos, o procedimento metodológico adotado foi inspirado na técnica de mosaico, envolvendo vinte e um professores/as de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A construção desta prática pedagógica desenvolvida em um dos momentos do referido projeto de formação continuada se deu por considerarmos substanciais para que Professores/as de Geografia desenvolvam uma relação empírica e experimental por meio de fazeres educacionais com temáticas da Geografia Escolar que mobilizam e ressignificam tais temas trabalhados curricularmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Mosaico Geográfico; Formação Continuada de Professores/as; Geografia Escolar.

## ABSTRACT

This article presents a pedagogical practice that was part of a continuing education project developed in 2019 with the Teachers of the Municipal Education Network of a Santa Catarina municipality. The objective of this pedagogical practice carried out with Geography Teachers, called Geographic Mosaic, was to create images that operated geographic themes in order to cross and subjectively express some contents and concepts of School Geography. In practical terms, the methodological procedure adopted was inspired by the mosaic technique, involving twenty-one geography teachers who work in the final years of elementary school. The construction of this pedagogical practice developed in one of the moments of the referred continuing education project was due to the fact that it is considered substantial that Geography Teachers develop an empirical and experimental relationship through educational activities with themes of School Geography that mobilize and resignify such worked themes. curriculum in the final years of elementary school.

**Keywords:** Geographic Mosaic; Continuing Teacher Training; School geography.

## RESUMEN

Este artículo presenta una práctica pedagógica que fue parte de un proyecto de educación continua desarrollado en 2019 con los Maestros de la Red Municipal de Educación de un municipio de Santa Catarina. El propósito de esta práctica pedagógica llevada a cabo con los profesores de Geografía, llamada Geographic Mosaic, era crear imágenes que operaran temas geográficos para cruzar y expresar subjetivamente algunos contenidos y conceptos de Geografía Escolar. En términos prácticos, el procedimiento metodológico adoptado se inspiró en la técnica del mosaico, que involucra a veintiún maestros de geografía que trabajan en los últimos años de la escuela primaria. La construcción de esta práctica pedagógica desarrollada en uno de los momentos del referido proyecto de educación continua se debió al hecho de que se considera sustancial que los Maestros de Geografía desarrollen una relación empírica y experimental a través de actividades educativas con temas de Geografía Escolar que movilicen y resignifiquen tales temas trabajados. plan de estudios en los últimos años de la escuela primaria.

**Palabras clave:** mosaico geográfico; Formación continua del profesorado; Geografía escolar.

## NOTAS INICIAIS

A qualificação, atualização e preparação dos/das professores/as no exercício da docência, tornaram-se pontos de ancoragem obrigatórios e imprescindíveis, mas, ao mesmo tempo, são pontos disparadores que se entrecruzam e fazem do currículo e das práticas de ensino, outros modos de pensar o que, como, para que e para quem ensinar, pois os/as estudantes da sociedade contemporânea caracterizam-se como sujeitos plurais e conectados com o mundo das informações e comunicações, trazendo com isso, novos desafios para o professor/a promover a transposição didática nos intramuros da sala de aula. Falar de formação continuada e fazer dela um espaço de constante experimentação no contexto interno da escola e externo a ela. É necessário fazer parte das políticas de formação de professores e, sobremaneira das secretarias de educação, com a proposição de criar espaços de formação que objetivam a atualização teórica e prática, com vistas a qualificação docente.

Seguros da importância da formação continuada como um espaço de redimensionamento e qualificação da prática docente, este artigo se propõe a apresentar o contexto de um curso de formação continuada voltado a Professores/as de Geografia que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Blumenau/SC, de uma prática pedagógica realizada com o referido grupo que nomeamos de “Mosaicos Geográficos” que teve como objetivo a criação de imagens que, em sua composição operassem temáticas geográficas no intuito de atravessar e expressar subjetivamente alguns conteúdos e conceitos da Geografia Escolar.

A concepção de práticas pedagógicas neste estudo é entendida como “[...] um novo *ethos*, isto é, uma nova mentalidade” associada à cultura contemporânea que adentra no território escolar (BACICH *et al.*, 2015, p. 48). Isso significa dizer que a redefinição, articulação e o planejamento de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto atual, podem potencializar o trabalho com

diferentes linguagens para dar conta do protagonismo dos/das estudantes que temos nas escolas atualmente.

Sendo assim, a composição das propostas de atividades com os Mosaicos Geográficos atreladas às práticas pedagógicas propiciam operar diferentes possibilidades teóricas e metodológicas para trabalhar os conteúdos e conceitos do ensino da Geografia Escolar. Também é preciso destacar que propostas como estas possibilitam criar outras imaginações geográficas e modos de pensar, de agir e de saber/fazer Geografia. Assim, os Mosaicos Geográficos oferecem uma possibilidade metodológica voltada ao trabalho docente na Geografia Escolar, no sentido de ressignificar temáticas geográficas em sua dimensão conceitual, fazendo relações com os diferentes espaços e tempos constantemente rearranjados no mundo contemporâneo, ainda que os mesmos não se limitem apenas a este campo de estudos e pesquisas.

A proposta de prática pedagógica que aqui esboçaremos contou com a participação de vinte e um professores/as de Geografia no mês de agosto do ano de 2019. Esta prática pedagógica foi endereçada e organizada a partir de temáticas e conceitos trabalhados na Geografia Escolar circunscritas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, no intuito de envolver este grupo de professores/as na produção e difusão de conhecimentos bastante conhecidos por estes em sua atuação cotidiana nas escolas básicas.

Neste sentido, buscamos lidar com habituais temáticas da Geografia Escolar, colocando estas em um movimento criativo e de ressignificação, uma vez que a ciência geográfica se constrói por meio de conceitos e categorias inteiramente dinâmicos em sua espacialidade nas sociedades e culturas.

Partindo da ideia de que a formação continuada se consolida como um espaço híbrido destinado à qualificação profissional e à ressignificações pedagógicas, este artigo está organizado em três partes principais: a primeira delas diz respeito a fundamentação teórica, intitulada de “A Formação

Continuada como porta de entrada para a qualificação do trabalho do/a professor/a de Geografia”.

A segunda parte discutimos acerca do que são os Mosaicos Geográficos, como uma prática pedagógica voltada ao ensino de Geografia e também apresentamos ao leitor os procedimentos metodológicos desenvolvidos, ou seja, imagens geográficas criadas pelos/as professores/as de Geografia que participaram da formação continuada. Por fim, esboçamos nossas considerações finais acerca deste processo de formação com professores/as de Geografia.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DO/DA PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA**

As discussões e estudos sobre a formação inicial e continuada de professores/as para a educação básica tem sido objeto de debates ao longo do tempo e, a partir da Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), bem como na proposta do PNE aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 para o período de 2014 a 2024, temos a aprovação de algumas Resoluções direcionadas à formação desses profissionais. Como decorrência desse processo, foram aprovadas em 2002 duas resoluções: a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2002). E a Resolução CNE/CP 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP 02/2015 com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e

cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, que substituiu a CNE/CP) 01/2002 (BRASIL, 2015). Esta nova diretriz traz como elemento novo, além da ênfase na formação inicial de professores/as, o destaque para a formação continuada dos/das professores/as como elemento fundamental do exercício profissional.

Na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2016, p. 306).

Essas resoluções trazem em seu bojo princípios, orientações e fundamentos que devem ser observados na organização e reorganização curricular dos cursos de licenciatura para todos os níveis e modalidade nas instituições de ensino superior e preconizam a importância da promoção da formação continuada para os/as professores/as da Educação Básica, objetivando estrategicamente a melhoria e qualificação do trabalho docente na Educação Básica. Considerando a importância da formação continuada como uma das exigências oriundas de políticas educacionais brasileiras, Gadotti afirma que a formação continuada, é um espaço de aprendizagem e do enriquecimento profissional porque “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções” (2003, p.31).

Configurada como um espaço suplementar e complementar da qualificação docente, Honório, destaca que a formação continuada cumpre papel singular na profissionalidade docente, pois contribui fundamentalmente por meio de um “repertório de informações, habilidades e competências composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” (2017, p. 1744). Acreditamos ser fundamental que no processo de consolidação da formação continuada voltada a professores/as da Educação Básica seja

potencializada a construção de saberes, fazeres e a experimentação de práticas pedagógicas inventivas e mobilizadoras voltadas ao exercício da docência no exercício de movimentar e reinventar os fazeres educacionais ditos tradicionais que permeiam os intramuros da escola.

De acordo com Imbernon, a formação continuada é um elemento importante do desenvolvimento pessoal, profissional dos/das professores/as e contribui para a transformação e qualificação das práticas. O autor destaca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (2010, p. 50).

Durante algum tempo, a formação inicial foi considerada suficiente na preparação para a vida profissional. Entretanto, o avanço do conhecimento e as novas demandas para o desempenho profissional exigem a busca de atualização e aperfeiçoamento profissional dos docentes. Rodrigues e Esteves destacam:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (2002, p. 41).

Quando nos referimos ao processo de formação continuada, é importante que seja visto como um espaço necessário ao professor/a na busca de conhecimentos e qualificação do processo de ensinar e aprender. Significa a possibilidade de articulação entre a atuação em sala de aula e o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas na busca de saberes que contribuam para o desenvolvimento profissional.

Entre esses autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância, temos Libâneo, que afirma que a formação continuada deve acompanhar toda a trajetória profissional dos/das

professores/as, pois a mesma tem função de qualificar e aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Os espaços de formação continuada são cruciais para que os/as professores/as que atuam em sala de aula possam refletir sobre o seu percurso profissional, para que possam compreender a complexidade que envolve o cotidiano da escola. Segundo Wengzynski e Tozetto:

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (2012, 04)

Os referenciais evidenciam que a formação continuada se caracteriza como um espaço que contempla diferentes momentos de aprendizagens, metodologias, práticas, saberes, perspectivas teóricas, habilidades e competências pedagógicas. Do mesmo, também revela-se como um espaço que oportuniza o/a professor/a buscar o aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender para romper com uma visão simplista da função docente pautada em práticas distanciadas da realidade dos/das estudantes. Para Kaercher (2003, p. 80), a formação do/a licenciado/a em Geografia deve contemplar a “capacidade de saber como desencadear a aprendizagem nos alunos da educação básica” e, desta forma, construir uma ponte entre a teoria o fazer pedagógico da geografia acadêmica e a Geografia escolar. Concordamos com Cavalcanti, quando destaca que:

A estrutura dos cursos de formação de professores deve atender a essas finalidades formativas, tendo como a princípio a práxis, e não a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas [...], a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade em que os alunos vão atuar [...]. Pois, sabe-se que a geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na universidade (CAVALCANTI, 2012, p. 73).

Para os/as professores/as de Geografia, a formação continuada tem importância vital, pois a ciência geográfica envolve um conhecimento em constante movimento, num mundo/espaco dinâmico que tem sofrido diversas alterações. Para Castrogiovani, (2007, p. 42), a Geografia é uma ciência complexa que se preocupa “com as inquietações do mundo atual, buscando compreender a complexidade da forma como ocorre a ordem e a desordem no planeta”.

Acerca das colocações do autor, consideramos que o processo de formação continuada para os professores/as de Geografia deve ter um caráter dinâmico, colaborativo e reflexivo que possibilite conhecer e adquirir novas bases teóricas-metodológicas do campo da Geografia escolar para qualificar as práticas e superar um ensino baseado na memorização de dados sobre países e capitais, que contribuem para esta ciência não ser considerada menos importante por parte dos/das estudantes. É fundamental criar espaços de formação continuada que contribuam para pensar outras geografias que sejam capazes de operar com conhecimentos que oportunizem as pessoas compreenderem suas espacialidades e suas territorialidades através da análise geográfica.

Para Cavalcanti (2002) a formação continuada assume na vida do/da professor/a um lugar para aquisição e construção de novos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. Isso significa, segundo Costella (2012), os/as professores/as adquirem competências e habilidades de como

elaborar um planejamento de aula, de como avaliar o/a estudante, de como e para quem dar aula e, principalmente, escolher de maneira coerente e adequada os materiais e recursos didáticos para trabalhar os temas, conceitos e conteúdos que são aprendidos, partilhados, discutidos e reconstruídos por todos envolvidos no subespaço geográfico que é a sala de aula.

Diante do exposto, este artigo está ancorado no pressuposto de que a formação continuada de professores/as da Educação Básica é uma demanda e premissa indispensável com vistas à qualificação da educação pública brasileira, uma vez que, relaciona-se tanto com o desempenho profissional docente quanto no processo de reflexão acerca de mudanças nas práticas pedagógicas para efetivar o ensino da Geografia escolar.

### **MOSAICOS GEOGRÁFICOS: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICO METODOLÓGICA AO ENSINO DE GEOGRAFIA**

O projeto de formação continuada dos/das professores da Rede Municipal de ensino de Blumenau/SC foi desenvolvido ao longo de 2019 com quatro encontros. Cada encontro foi organizado com uma proposta teórico-metodológica voltada ao Ensino de Geografia da Educação Básica. Neste artigo, nos detemos na descrição, organização e desenvolvimento dos mosaicos geográficos. Participaram da formação vinte e um professores/as de geografia da rede.

No primeiro encontro eles/elas responderam há um questionário com questões sobre a formação e atuação profissional. Todos/as os/as professores/as do grupo possuem curso superior completo, sendo dezoito com formação inicial em Geografia e os demais em Ciências Sociais, História e Pedagogia. Dois se formaram na década de 1980, três na década de 1990 e os demais nos anos 2000. Apenas cinco não possuem curso de Pós-graduação, e três estão cursando especializações na área e os demais possuem curso de

Pós-graduação *Latu Sensu*. Sobre o tempo de atuação no magistério, sete tem entre dois e dez anos, seis deles estão entre onze e vinte anos e oito possuem mais de vinte anos de atuação em sala de aula como professor/a de Geografia na Educação Básica.

Nossa intenção em todas as etapas da formação foi propor práticas e atividades que envolvessem conceitos e conteúdos de geografia que os/as professores/as pudessem trabalhar em sala de aula no retorno para suas escolas. Mas, além disso, nosso objetivo foi envolver os/as professores/as na construção e organização das práticas pedagógicas no interior da formação continuada, pois acreditamos que é fundamental, num processo de qualificação e aprimoramento à docência, que o/a professor/a se envolva diretamente neste processo, que compreenda a necessidade de transformação da própria prática pedagógica. Com isso, todas as atividades planejadas envolveram o uso de diferentes recursos didáticos e propostas práticas que possibilitaram os/as professores/as levar para as escolas uma variedade de sugestões para seus planejamentos.

Assim, a proposta de elaboração dos mosaicos geográficos<sup>1</sup>, se pautou na necessidade de pensar em formas e estratégias didáticas com a finalidade de traduzir o conhecimento teórico dos conceitos geográficos em situações de aprendizagem possíveis de serem vivenciadas e construídas pelos professores/as e pelos estudantes e que possibilitasse experimentar outras geografias no contexto da sala de aula.

O desafio ou a preocupação de nossa prática pedagógica era propor uma atividade que tivesse a força de afetar os professores para criar outras

---

<sup>1</sup> A ideia de realização desta prática pedagógica também foi inspirada no trabalho de Rodrigo de Haro, artista plástico radicado na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. O artista expressa em suas obras, painéis em cerâmica construídos pela técnica do mosaico, apresentando temas ligados a cultura do estado de Santa Catarina.

formas de pensar e planejar as aulas de Ensino de Geografia numa perspectiva de não apenas trabalhar com dados e informações que pareçam distantes da realidade, mas que contribuísse para leitura do mundo e representação da espacialização dos acontecimentos sociais e naturais através da representação visual. Entendemos que a construção da aprendizagem através das experiências vivenciadas no cotidiano e próxima da realidade é fundamental para entender a realidade vivida, possibilitando assim dar outros significados a Geografia escolar. Callai (2013), afirma que:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece (CALLAI, 2013, p. 44).

Assim sendo, acredita-se que a geografia escolar tem um papel fundamental e relevante no processo de escolarização dos/as estudantes, no sentido de possibilitar a compreensão do espaço geográfico, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais e naturais.

Portanto, buscamos explorar com a técnica dos mosaicos, uma proposta de prática pedagógica para trabalhar os saberes que atravessam a geografia escolar e possibilitar outras ideias para criar novas fronteiras para a construção do conhecimento.

A técnica de construção de mosaicos é milenar e visa criar imagens com pequenas peças irregulares de materiais variados, como cerâmica, vidro, mármore, etc. Os mosaicos são caracterizados por sua riqueza de detalhes imagéticos, além de seu caráter inventivo marcado pela originalidade e subjetividade, uma vez que a construção de um mosaico é difícil de ser reproduzida de maneira igual, carregando consigo uma expressão única e original de imagens.

A construção de imagens utilizando a técnica dos mosaicos obedece a uma regra única: a de que não existem procedimentos fechados e limitantes a serem seguidos, pois o intuito é o de criar imagens autorais e subjetivas, lançando mão da criatividade individual, não impondo limites, procedimentos ou materiais a serem utilizados como regra. A criação de imagens por meio da imaginação e seus processos de subjetividade são os traços que marcam esta forma artística de expressão imagética, e são justamente nestas características que a prática pedagógica dos Mosaicos Geográficos se inspira.

O objetivo desta prática pedagógica era que os professores reunissem diferentes materiais no intuito de construir o que nomeamos de Mosaicos Geográficos, ou seja, imagens únicas e subjetivas em sua composição que operassem temáticas e categorias da Geografia Escolar.

Para o desenvolvimento da prática dos mosaicos, organizamos a formação da seguinte forma: Cada professor/a recebeu uma folha A3, e de forma livre e criativa, a partir da escolha de um tema/conceito da geografia e de diferentes materiais, deveria organizar/montar o seu mosaico. A prática pedagógica dos Mosaicos Geográficos foi efetivada em três momentos.

O primeiro momento, foi destinado a uma breve explanação sobre as questões relacionadas à técnica dos mosaicos e sua relação com o trabalho a ser desenvolvido naquele encontro. Em seguida à explanação, com o apoio de um projetor multimídia, foi aberto um espaço para uma roda de conversa com os/as professores/as sobre a atividade proposta, a fim de inicialmente debater a respeito das temáticas a serem desenvolvidas pelos Mosaicos Geográficos, e por fim para sanar dúvidas relacionadas à proposta e para a formação de duplas de trabalho.

O segundo momento foi destinado ao trabalho manual de construção dos Mosaicos Geográficos pelos Professores/as. Apresentamos e colocamos à disposição do grupo uma “caixa de ferramentas” contendo materiais variados,

como revistas, barbantes, papel cartão, retalhos de tecido, lápis de cor, vidros de guache coloridos, giz de cera, canetas hidrográficas coloridas, cola, tesoura, grão de arroz e feijão, folhas de árvores, etc. Também neste segundo momento foi entregue para cada grupo de trabalho uma folha A3 contendo uma temática da Geografia Escolar definida previamente.

O terceiro e último momento da prática proposta consistiu na socialização dos Mosaicos Geográficos produzidos pelos/as professores/as em uma roda de compartilhamento. Cada dupla apresentou a imagem que foi desenvolvida, as ideias que permearam as criações e também explanaram sobre a relação entre a temática desenvolvida por meio dos Mosaicos Geográficos.

Após o desenvolvimento e consolidação da prática pedagógica apresentada neste artigo foi organizada uma proposta de livro digital intitulado “Mosaicos Geográficos: entre imagens e palavras” que reuniu as produções realizadas e foram entregues a cada um dos professores/as que participaram do curso de Formação Continuada.

## **ENTRE PALAVRAS E IMAGENS: MOSAICOS GEOGRÁFICOS**

Para construção dos mosaicos foram exploradas pelo grupo dez temáticas ligadas à Geografia Escolar, como, vegetação, fontes de energia, população, subdesenvolvimento, capitalismo, meio ambiente, relevo, espaço urbano, hidrografia e cartografia escolar.

Observamos inicialmente, que o grupo fez uso majoritário de recortes de revistas, utilizando inicialmente uma maioria de reproduções de imagens fotográficas e ilustrações seguidas pelo uso de palavras que se ligavam às temáticas abordadas para consolidar os variados Mosaicos Geográficos que foram criados. Como por exemplo, na figura. 1, que o Mosaico Geográfico

sobre Cartografia escolar traz consigo palavras muito próprias da temática explorada.

**Figura 1.** Cartografia Escolar



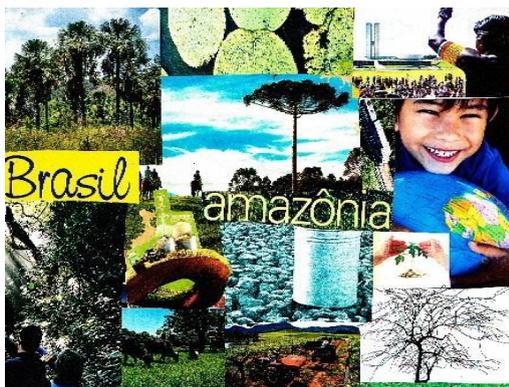
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Dentre os dez Mosaicos Geográficos criados pelos grupos, é possível ver que uma minoria deles lida com imagens de pessoas, e estas, quando aparecem, são brancas. Apresenta-se uma profusão de imagens relacionadas a paisagens naturais, diferentes tipos de vegetação e problemáticas ambientais em que o verde é a cor predominante. Ainda prevalece, a preferência por uma estrutura bastante semelhante nestes Mosaicos Geográficos, trazendo para a construção recortes de revistas colados sobre o papel, ainda que uma recheada caixa de ferramentas com diferentes tipos de materiais tenha sido colocada à disposição do grupo para que estes fizessem o uso que bem entendessem, pois a ideia era explorar os materiais em sua materialidade sensorial criando relações com as temáticas geográficas.

Sem querer, por vezes os induzíamos a rasgar, lixar, inverter posições, furar papéis, amassar imagens ou redesenhá-las, mas percebíamos que ali

havia uma estética dos recortes de revistas que atuava tal qual, como um molde para o grupo. A linearidade da disposição das imagens nas folhas de papel criadas também chama atenção nestes Mosaicos Geográficos, pois nos dá a impressão que havia um modelo a ser seguido. Sendo assim, abaixo, podem ser observados os Mosaicos Geográficos criados a partir das referidas temáticas. Buscamos em cada imagem fazer uma pequena descrição a partir de uma leitura interpretativa. Isso não significa que não exista outras possibilidades de leitura ou análise das mesmas.

**Figura 2. Vegetação**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O mosaico geográfico sobre a temática **Vegetação** remete à biodiversidade do território brasileiro. Em destaque a palavra 'Amazônia' aparece rodeada de um conjunto de imagens que representam o meio natural brasileiro e seus povos indígenas.

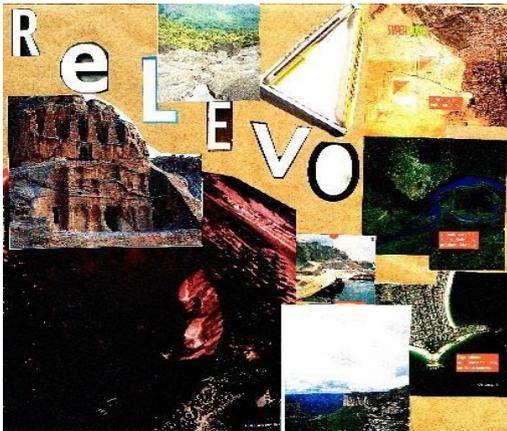
**Figura 3. Meio Ambiente**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O mosaico geográfico **Meio Ambiente** expressa imagens que representam o planeta Terra por meio de recursos hídricos, elementos biogeográficos e situações relacionadas a práticas de Educação Ambiental.

**Figura 4. Relevo**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O mosaico geográfico **Relevo** é apresentado sob a ótica das transformações físicas, em que imagens de montanhas, planícies, planaltos ganham visibilidade sob diferentes formas, cores e tamanhos.

**Figura 5. Subdesenvolvimento**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

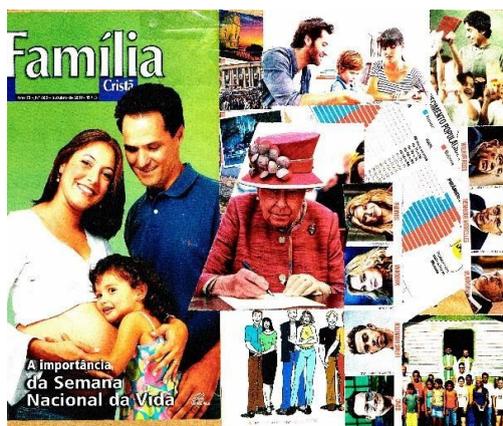
O **Subdesenvolvimento** é representado por imagens de pessoas e lugares bem como algumas palavras como *violência*, *trabalho*, *consumo*, *ONU*, *menos crescimento*, que circunscrevem este tema.

**Figura 6. Fontes De Energia**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

**Figura 7. População**



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O mosaico geográfico sobre **Fontes de energia** é construído por imagens de usinas hidrelétricas e torres geradoras de energia eólica, bem como formas alternativas de produção e consumo energético. Também são apresentadas imagens com problemáticas ligadas a falta de acesso da população a este recurso básico.

A temática **População** mostra imagens de homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos. As imagens exibem pessoas em diferentes contextos sociais, além de representações por meio de pirâmides etárias demográficas.

Figura 8. Espaço Urbano.



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A **Urbanização** é explicitada por frases como '*novos caminhos para a cidade*', '*um salto urbano*', '*a rua como o único refúgio*', que remetem ao espaço geográfico urbano. Além disso imagens diversas apresentam problemas ligados a moradia, violência, ocupação desordenada e mobilidade no âmbito das cidades urbanizadas.

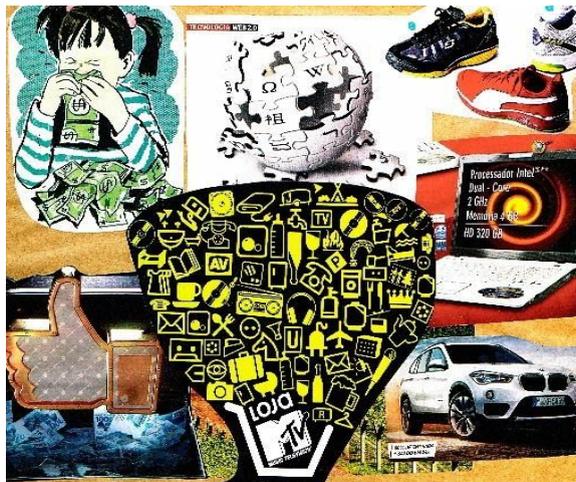
Figura 9. Hidrografia



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O mosaico geográfico **Hidrografia** traz imagens relacionadas a utilização dos recursos hídricos em diferentes situações do cotidiano social. São mostradas nas imagens em destaque a relação entre elementos provenientes da fauna e da flora relacionados a ideia de preservação e o uso consciente destes recursos.

Figura 10. Capitalismo



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

A temática **Capitalismo** é apresentada por meio de imagens que mostram diversos produtos e marcas que são produzidas pelo modo de produção capitalista da sociedade contemporânea, modificada profundamente por diferentes tecnologias que estruturam as relações econômicas e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta prática pedagógica desenvolvida em um dos momentos do referido projeto de formação continuada se deu por consideramos fundamental que professores/as de Geografia desenvolvam uma relação empírica e experimental com temáticas da Geografia Escolar que mobilizem e ressignifiquem tais temas que são trabalhados na educação básica. Do mesmo modo, também, compreendemos que essa formação nos concedeu outros caminhos para pensar a prática de ensino de Geografia e até mesmo assumiu como uma prática que metodologicamente pode despertar a curiosidade, criatividade e facilitar o interesse dos/das estudantes em aprender Geografia.

Ainda a título de reflexão, ponderamos que a prática consolidada e desenvolvida com este grupo de professores/as constituiu em uma sugestão de proposta pedagógica que pode inspirar os demais componentes do currículo a implementarem em seu planejamento escolar, pois viabiliza criar outros caminhos para o processo de ensino e aprendizagem. Propiciar espaços de formações como estes possibilita o/a professor/a se reinventar no seu fazer pedagógico, pois a educação básica carece de momentos com estes, oportunizando-os a vivenciar e experimentar práticas possíveis de serem trabalhadas em sala de aula.

Para tanto, formação continuada do ponto de vista das políticas educacionais configura como dispositivos essenciais e importantes para regulação e constituição da qualificação de professores/as e, sobretudo, prepará-los/las didaticamente e pedagogicamente para lidar com as adversidades que são encontradas no contexto profissional. Interessa-nos ainda afirmar que a formação continuada é importante no exercício da docência porque é nos encontros de formações que as/os professores/as revelam seus anseios e dificuldades vivenciadas na sala de aula, como também, compartilham práticas pedagógicas realizadas no dia a dia escolar.

No encerramento da formação que realizamos com os/as professores/as de geografia da rede municipal, organizamos um momento de diálogo para que pudessem se posicionar de forma crítica e avaliativa acerca do que foi proposto durante o ano. Ficou claro em algumas falas que as atividades propostas serviram de inspiração para desenvolver práticas em sala de aula. Destacarmos que, em alguns momentos, se sentiram desafiados a repensar os seus planejamentos e incorporar outras formas de pensar a geografia escolar. Também destacaram a importância dos espaços de vivência coletiva com os colegas de outras escolas, sobre os dilemas que envolvem a docência, como

um lugar de afetividades, de emoções, de incertezas, de mudanças, de forças que afetam e que também motivam criar e recriar.

Dessa forma, o desafio deste projeto de formação continuada foi o de criar um espaço dialógico e reflexivo que pudesse inquietar os/as professores/as sem desrespeitar suas trajetórias como profissionais, com experiência em sala de aula na educação básica. A proposta foi oportunizar espaços de fala e reflexão para que fossem possíveis questionamentos, sobre algumas verdades pedagógicas consideradas absolutas, na tentativa de mostrar que é necessário reinventar e qualificar o trabalho docente para dar conta da realidade encontrada na sala de aula. Foi um momento impar que culminou com excelentes reflexões coletivas que se materializaram em diferentes práticas, que temos a convicção de que serão utilizadas para criar novos olhares para a Geografia escolar.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi.; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, Pág. 13, de 25 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 02/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 outubro de 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do profissional de geografia: o professor.** Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensino para a vida profissional. In: TONINI, Ivaine Maria. Et. Al. **Ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto alegre – Ufgrs, 2012.

DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. Edu. Soc., Campinas, v.36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia.** 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

RODRIGUES, Aangela.; ESTEVES, Manoela. **A análise de necessidades na formação de professores como campo de investigação científicas**. Porto, Porto Editora, 2002.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane, TOZETTO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. In: IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

*Recebido: 21/10/2019*

*1ª Revisão: 10/12/2019*

*Aceite final: 18/01/2020*

**USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM PRÁTICAS EDUCATIVAS EM  
SAÚDE COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO  
INSTITUCIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN HEALTH EDUCATIONAL  
PRACTICES WITH ADOLESCENTS IN INSTITUCIONAL HOSTING  
SITUATION: AN EXPERIENCE REPORT***

***USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE  
SALUD CON PROFESORES EN ALOJAMIENTO INSTITUCIONAL:  
INFORME DE EXPERIENCIA***

*Dhessika Riviere Rodrigues dos Santos Costa*  
dhessi\_santos@hotmail.com  
Acadêmica de enfermagem (UNIVASF)

*Fernando Vitor Alves Campos*  
fnandovitor@hotmail.com  
Acadêmico de enfermagem (UNIVASF)

*Margaret Olinda de Souza Carvalho e Lira*  
olindalira@gmail.com  
Doutora em enfermagem (UFBA)  
Docente da UNIVASF

*Millena Coelho Guimarães*  
millena1924@hotmail.com  
Acadêmica de enfermagem (UNIVASF)

*Sueleen Thaisa Henrique de Souza*  
sueleendesouza@gmail.com  
Acadêmica de enfermagem (UNIVASF)

*Thaysa Maria Vieira Justino*  
thaysavieira2010@hotmail.com  
Acadêmica de enfermagem (UNIVASF)

*Vanessa Victória Araújo Pereira*  
nessinha3015@gmail.com  
Acadêmica de enfermagem (UNIVASF)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi descrever experiências vivenciadas por um grupo de acadêmicos e uma docente do colegiado de Enfermagem, da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, durante atividades do componente curricular Núcleo Temático intitulado "Promoção à saúde no Processo de viver Humano: atenção à saúde da mulher". A metodologia utilizada esteve embasada na perspectiva de oficinas em dinâmica de grupo e a técnica de observação participante. Foram desenvolvidas cinco oficinas onde foram trabalhados os temas geradores: afeto; higiene íntima e secreção vaginal; câncer de mama e colo de útero; infecções sexualmente transmissíveis; desigualdades de gênero e violência contra a mulher. Discutir a promoção e prevenção da saúde com adolescentes institucionalizadas foi de fundamental importância pelo grau de vulnerabilidade ao qual elas foram expostas, pela carência afetiva e a necessidade de conhecimentos básicos sobre suas peculiaridades de saúde. O uso de metodologias ativas configurou-se de forma positiva por facilitar a compreensão das temáticas abordadas e a inserção dos discentes no ambiente de práticas. Nesse contexto, a educação em saúde em instituições de acolhimento de adolescentes faz-se necessária devido ao fato de estas encontrarem-se fragilizadas.

**Palavras-chave:** Educação em Saúde. Promoção da saúde. Saúde da mulher. Adolescente institucionalizado. Enfermagem.

## ABSTRACT

This work aims to describe the experiences of a group of academics and a nursing professor of the Federal University of São Francisco Valley - Univasf, during the activities of the Thematic Core curricular component entitled "Health promotion in the living Human Process: women's health care." In the methodology was included the perspective of group workshops and a participant observation technique. It were developed five workshops, where the generative themes were worked out: affection, internal hygiene and vaginal secretion, breast and cervical cancer, sexual transmitted infections, gender inequalities and violence against women. Discussing health promotion and prevention with institutionalized schooling adolescents is fundamentally important for their vulnerabilities degree, especially the affective caring and basic needs. The use of active methodologies has been configured in a positive

way through the understanding of the trends and the insertion of students in the work environment. Therefore, health education in institutionalized environment for adolescents becomes necessary due to the fact that those girls are fragilized.

**Key-words:** Health Education. Women's health. Health promotion. Institutionalized adolescents.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue describir las experiencias vividas por un grupo de académicos y un miembro de la facultad del Colegio de Enfermería de la Universidad Federal de Vale do São Francisco - UNIVASF, durante las actividades del plan de estudios Thematic Core titulado "Promoción de la salud en el proceso de la vida humana: atención a la salud de la mujer". La metodología utilizada se basó en la perspectiva de los talleres sobre dinámica de grupos y la técnica de observación participante. Se desarrollaron cinco talleres donde se trabajaron los temas generadores: afecto; higiene íntima y flujo vaginal; cáncer de mama y cervical; infecciones de transmisión sexual; desigualdades de género y violencia contra la mujer. Discutir la promoción y prevención de la salud con adolescentes institucionalizados fue de importancia fundamental debido al grado de vulnerabilidad a la que estuvieron expuestos, la falta de afecto y la necesidad de conocimientos básicos sobre sus peculiaridades de salud. El uso de metodologías activas se configuró positivamente porque facilita la comprensión de los temas abordados y la inserción de los estudiantes en el entorno de práctica. En este contexto, la educación sanitaria en las instituciones de atención a adolescentes es necesaria debido al hecho de que están debilitadas.

**Palabras clave:** educación para la salud, promoción de la salud. Salud de la mujer. Adolescente institucionalizado. Enfermería

## INTRODUÇÃO

Práticas educativas são mecanismos de promoção à saúde que têm por objetivo contribuir para o esclarecimento e responsabilização dos diversos grupos populacionais sobre a importância do cuidar de si e das outras pessoas.

Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que tem, entre as principais finalidades, a difusão de conhecimentos, oportunizando reflexões sobre a importância da mudança de hábitos e da adoção de comportamentos que contribuam para a qualidade de vida (BOTTAN; TREMEA; GOMES; URIARTE NETO, 2016).

Por tanto, uma prática educativa promotora de saúde constitui uma atividade emancipadora, pois permite, às pessoas, construir uma visão crítica e potencialmente transformadora de sua realidade (FERREIRA; ROCHA; LOPES; SANTOS; MIRANDA, 2014). Compreende-se, assim, que educar em saúde ajuda os indivíduos a compreender melhor a sua existência e a atuar de forma consciente em relação aos seus comportamentos, estimulando o desenvolvimento da melhoria de vida (BOTTAN; TREMEA; GOMES; URIARTE NETO 2016; FERREIRA; ROCHA; LOPES; SANTOS; MIRANDA, 2014).

Mas para que sejam práticas transformadoras, é necessário que estejam respaldadas por estratégias educativas inovadoras, por meio do uso de metodologias ativas, de modo que favoreçam a participação concreta dos envolvidos nesse processo (BACICH; MORAN, 2018).

Assim, o uso de metodologias ativas na execução de práticas educativas em saúde facilita a discussão e o aprendizado acerca de variados temas cotidianos, sobretudo, quando se trata de abordagens complexas e populações vulneráveis, como, por exemplo, falar sobre saúde da mulher para meninas em situação de acolhimento institucional, devido à dupla vulnerabilidade a qual se encontram expostas – referente tanto à peculiaridade da saúde sexual na adolescência como à própria condição social em que se encontram (PENNA; RIBEIRO; RAMOS; FÉLIX; GUEDES, 2016).

Assim, é fundamental a existência de espaços de escuta e de intervenção educativa, direcionados a este público, principalmente a meninas em situação de acolhimento institucional, pois elas estão afastadas do convívio

familiar, um dos principais fatores influenciadores do processo de construção da sexualidade (CAMPOS; PAIVA; MOURTHÉ; FERREIRA; ASSIS; FONSECA, 2018; PENNA; RIBEIRO; RAMOS; FÉLIX; GUEDES, 2016; SOUSA; SANTOS; SANTANA; SOUZAS; LEITE, 2018).

É neste contexto que este trabalho tem o objetivo de descrever experiências vivenciadas por um grupo de acadêmicos e uma docente do colegiado de Enfermagem, da Universidade Federal do Vale do São Francisco - Univasf, durante atividades do componente curricular Núcleo Temático intitulado "Promoção à saúde no Processo de viver Humano: atenção à saúde da mulher".

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, desenvolvido durante as atividades práticas do Núcleo Temático intitulado "Promoção à saúde no Processo de viver Humano: atenção à saúde da mulher", na Casa de Acolhimento Institucional Laura Vicuña, na cidade de Petrolina-PE, Brasil, instituição que se destina a acolher, em caráter temporário, crianças e adolescentes do sexo feminino, entre sete e 17 anos, em situação de risco por abandono, negligência ou maus-tratos, encaminhadas por decisão do Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude ou pelo Ministério Público, como medida protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990).

O trabalho foi desenvolvido por meio de oficinas em dinâmica de grupo e observação participante. Como estratégia metodológica, Oficinas em Dinâmica de grupo são uma proposta de trabalho com grupos de pessoas que possuem interesses em comum cujo intuito é favorecer interações e reflexões sobre as temáticas abordadas (DE LUIZ; DAL PRÁ; AZEVEDO, 2014; AFONSO, 2010).

Quanto à Observação Participante, metodologicamente, permite, ao pesquisador, adaptação ao campo de investigação e melhor compreensão da realidade referente ao contexto ao qual está inserido (MÓNICO; CASTRO; PARREIRA, 2017).

As oficinas foram estruturadas em etapas identificadas por: demanda; pré-análise; foco ou tema central a ser trabalhado; enquadre e planejamento flexível (AFONSO, 2010). As etapas de demanda e pré-análise corresponderam à análise das necessidades para o desenvolvimento do tema central a ser trabalhado: promoção à saúde da mulher e prevenção de agravos e doenças.

Após essas etapas, para se elaborar o enquadre, isto é, para se estruturar o trabalho, buscaram-se informações sobre o número de meninas, idade, espaço físico e recursos disponíveis, garantia da privacidade das participantes, possíveis limitações da instituição e horários disponíveis e adequados ao desenvolvimento da proposta, destinada a dez meninas acolhidas que tinham idade entre 12 e 17 anos.

Após a obtenção das informações sobre disponibilidade de horários, buscou-se elaborar um planejamento flexível, que possibilitasse o desenvolvimento do tema principal ou foco da oficina intitulada: "Promoção da saúde da mulher e gênero: conversando com meninas em situação de acolhimento institucional". Esta foi desenvolvida por meio dos temas geradores: afetos; higiene íntima e secreções vaginais; prevenção do câncer de mama e câncer do colo do útero; infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), desigualdade entre gêneros e violência contra a mulher.

Os encontros ocorreram em espaço da própria casa, que dispunha de boa ventilação e favorecia a aplicação de diferentes estratégias de trabalho com grupos: rodas de conversa, técnicas de colagem em papel e pinturas com

recursos de papel madeira, pincéis, lápis coloridos, cola, barbante, figuras e fitas coloridas.

Duravam, em média, duas horas, e foram desenvolvidos em uma sequência iniciada por um momento de acolhimento, por meio de aquecimento e dinâmicas de integração, oportunizando, ao grupo, concentrar-se na atividade, seguidos de abordagens sobre os temas geradores, de maneira que, inicialmente, eram problematizados com a intenção de apreender conhecimentos prévios sobre esses assuntos para que, no terceiro momento, ocorressem discussões como forma de promover reflexões para a ressignificação do conhecimento ou experiências anteriormente vivenciadas.

Em cada encontro, um dos acadêmicos coordenava a atividade, acolhendo o grupo e mediando discussões. Aos demais, cabia manter interações, estimular discussões, registrar falas e estar atentos a expressões e reações das participantes. Ao final de cada encontro, abria-se espaço para que as adolescentes pudessem avaliar a oficina. Com isso, os ajustes possíveis foram feitos para o encontro seguinte.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foram desenvolvidas cinco oficinas intituladas: 1. Afeto bom e afeto ruim: estratégia de aproximação de meninas em situação de acolhimento institucional; 2. Noções de gênero a conhecimentos sobre a higiene íntima feminina; 3. Câncer de mama e colo do útero: o que é e como prevenir; 4. Abordando ISTs para adolescentes e 5. Conversando sobre violência com adolescentes em um contexto de violência no ambiente doméstico.

Afeto bom e afeto ruim: estratégia de aproximação de meninas em situação de acolhimento institucional

Objetivo: sensibilizar sobre a importância do afeto nas adversidades da vida cotidiana.

Esta oficina foi motivada pela necessidade de um trabalho preliminar que favorecesse a aproximação e o desenvolvimento de uma relação de confiança com o grupo de meninas. Assim, considerando a idade e a situação de vulnerabilidade em que se encontravam, buscou-se desenvolver o tema "afetos" com o objetivo de sensibilizá-las quanto à importância do afeto positivo na superação de vivências traumáticas da vida cotidiana.

Inicialmente, procedeu-se à apresentação do grupo por meio da dinâmica da rosa, que consistiu em uma estratégia de ensino viável de aproximação, que versou em colocar uma música animada e explicar, ao grupo, para repassar a flor e, quando a música parasse, quem estivesse com a rosa diria o nome e como estava o dia a dia.

Elas compararam o local de acolhimento a uma prisão, por sentirem seus dias ruins ali dentro e com liberdade limitada. Devido ao contexto, é frequente que meninas acolhidas, por estarem em situação de violência, vulnerabilidade e abandono, não se sintam pertencentes a um lugar (SAVI; DISCHINGER, 2016).

Perceberam-se dificuldades das meninas para interagir com pessoas desconhecidas demonstradas pela recusa dos abraços, uma reação comumente encontrada em crianças e adolescentes acolhidas, pois, separadas do convívio familiar, desconfiam e temem se relacionar com estranhos. Mas esta é uma situação que pode ser revertida durante o período de acolhimento institucional, por meio da disponibilidade dos educadores, para o desenvolvimento de vínculo afetivo com os acolhidos, o que os auxiliará a lidar com inseguranças próprias da situação (LEMOS 2017).

Após a apresentação, foi aplicada a dinâmica intitulada “afeto bom e afeto ruim”, com a intenção de alertá-las sobre a importância de poderem contar com o afeto temporário de outras pessoas em substituição ao da família, como forma de amenizar a ausência diante das situações adversas que as colocaram em insegurança e motivaram o acolhimento institucional. É importante ressaltar que, nessas situações, a criança privada do convívio tem seus laços afetivos enfraquecidos, sendo, portanto, necessário incluir, no trabalho de acolhimento, intervenções nos campos afetivo e emocional (GABATZ; SCHWARTZI; MILBRATHI; CARVALHO; LANGE; SOARES, 2018).

A dinâmica consistiu na distribuição do grupo em círculo e uso de um dado que continha os comandos distribuídos em suas faces: dance com um menino; dance com uma menina; abrace um menino; abrace uma menina; todo mundo dança junto e abraço coletivo. As participantes foram orientadas a repassar o dado, seguindo o ritmo da música e, ao parar, caberia a quem estivesse com o dado jogá-lo e cumprir o comando escrito em um dos seus lados. Contudo, elas ficaram livres para não executar o comando, caso preferissem.

As dificuldades percebidas foram não apenas em demonstrar afeto, mas também em confiar na existência de afetos positivos, conforme expressaram não acreditar muito em pessoas. Elas pareciam envergonhadas e ansiosas, com receio de que o dado parasse em suas mãos, pois, para a execução do comando, iriam precisar demonstrar afeto por alguma pessoa. Tais atitudes podem estar relacionadas a possíveis experiências de violência no ambiente doméstico cometidas por aqueles de quem se espera afeto e proteção.

Nessas situações, os danos ocasionados são ainda mais devastadores, conforme pesquisa desenvolvida por LIRA; RODRIGUES; RODRIGUES; COUTO; GOMES e DINIZ (2017) que discute prejuízos para a vida adulta de mulheres que foram abusadas sexualmente na infância no próprio ambiente

doméstico e que, além de outros problemas, seguiram com dificuldades em seus relacionamentos afetivos e na esfera sexual.

Outro ponto percebido pelos discentes foi a forma como reagiram ao comando: “dance com um menino”, em que revelaram não gostar ou não querer abraçar, como também não gostar do tocar, o que pode estar relacionado às próprias experiências vivenciadas por elas no próprio ambiente doméstico ou por testemunharem conflitos entre os pais ou por sofrerem maus-tratos diretamente.

Ao término da dinâmica, ao serem instigadas a falar sobre o que entenderam sobre afeto, elas relacionaram o sentimento a abraços, importância, carinho e cuidado. Muitas falaram que realmente não se sentiam bem em demonstrar afeto e que apenas conseguiam expressar gestos assim com pessoas as quais sentiam sinceridade ou que já tinham um tempo bastante duradouro de relação de confiança, inclusive, por muitas, foi colocado isso como uma importante condição.

Sobre este aspecto, é preciso considerar que o afastamento do ambiente doméstico e da convivência familiar, apesar de necessário à segurança da criança ou adolescente, desencadeia ou intensifica carências afetivas que precisam ser respeitadas e amenizadas por uma equipe institucional acolhedora a quem cabe importante papel na redução desses possíveis danos (HUEB, 2016). Assim, o acolhimento precisa não apenas atender às necessidades físicas, muitas vezes, ainda atreladas a uma velha política assistencialista, mas também abranger todos os outros aspectos necessários à construção humana, especialmente os psicológicos (CARVALHO; HAACK; RAZERA; FALCKE, 2017).

No decorrer do trabalho, percebeu-se que, apesar dos empecilhos, elas pareceram compreender que a possibilidade de contar com um suporte afetivo auxiliaria na adaptação ao novo ambiente e na superação

da separação da família, ainda que temporária. Isto remeteu ao processo de resiliência, capacidade e condição indispensáveis para a superação de situações traumáticas possíveis de ocorrer ao longo da vida (SANTANA DA SILVA, VIEIRA DA SILVA, SANTANA DA SILVA, LODOVICI, 2015; FORNARI, LABRONICI, 2018).

Desse modo, a dinâmica favoreceu a percepção das marcas invisíveis de violência em que, enquanto umas falaram que afeto também é perdão, outras trataram da dificuldade em perdoar, inclusive, expressando falas de ódio de familiares, provavelmente associado à violência sofrida e motivo do acolhimento institucional. Diante disto, foi reforçada a importância do afeto como mecanismo de fortalecimento para superar vivências negativas e conflituosas, em um esforço para uma vida cotidiana mais feliz.

De noções de gênero a conhecimentos sobre a higiene íntima feminina

Objetivo: promover discussões sobre noções básicas de gênero e sexualidade, higiene íntima e secreções vaginais.

Procedimento: tendo em vista a idade e o perfil das participantes, como ponto de partida para abordar questões relacionadas à higiene íntima e tipos de secreções vaginais, optou-se por uma abordagem na qual se discutissem as diferenças anatômicas, biológicas e culturais entre os sexos cuja discussão foi norteadas pelo estímulo: “o que já disseram que vocês não poderiam fazer por serem meninas?”. Foram mencionadas brincadeiras infantis, como jogar bola, brincar de carrinho, brincar de bola de gude e videogame. Após isso, ao serem indagadas sobre as diferenças entre os sexos que são repassadas ainda na infância, elas reprovaram e as consideraram tabus que buscavam desconstruir.

Pesquisa mostra a dificuldade em se desconstruir esses tabus, comumente repassados pelos pais, as maiores referências na infância, e aponta para a necessidade de que abordagens sobre os gêneros façam parte do planejamento e da rotina de instituições de ensino por meio de um trabalho cuidadoso favorável à desconstrução desses tabus. Além disso, é preciso que os responsáveis por crianças e adolescentes estejam atentos às demandas apresentadas por elas (SARAT; CAMPOS; MACEDO, 2016).

Ao dar prosseguimento à discussão sobre gênero, iniciou-se uma atividade em que um mediador dava comandos como: correr, lutar e arremessar como menino e depois, como menina. Após cessarem os comandos, as participantes apontaram que meninas corriam, lutavam e arremessavam como “bichas” e que os meninos desempenham tais atividades de maneira mais eficiente por serem mais fortes e valentes quando comparados às meninas.

Na atividade seguinte, vários recortes de ilustrações de atividades cotidianas foram espalhados no chão para que as adolescentes pudessem colar em um quadro. Este quadro foi dividido em: “mulher pode fazer”; “homem pode fazer” e que “ambos podem fazer”. Ao comando “mulher pode fazer”, principalmente, tarefas domésticas como lavar louça, lavar roupa e cozinhar. Já atividades como ser juiz de futebol, ser mecânico, ser médico, bombeiro e pedreiro foram enquadradas no espaço de “homens podem fazer”. É importante frisar que atividades como balé e trabalhar na Enfermagem geraram uma discussão entre as participantes do grupo, o que resultou em tais atividades sendo listadas como “os dois podem fazer”.

O grupo de estudantes ressaltou a importância da desconstrução de tabus que delimitam quais atividades devem ser ou não executadas pelas pessoas de acordo com o gênero. A partir disto, elucidou-se que a mulher é, anatomicamente e fisiologicamente, diferente do homem. Foi solicitado que

uma das participantes deitasse sobre o papel madeira para que a sua colega pudesse contornar seu corpo e, a partir desse molde, as garotas foram desenhando os traços que diferenciam, anatomicamente, uma pessoa do sexo feminino de uma do sexo masculino. Foi possível notar uma resistência muito grande das participantes para desenhar a vagina.

A vergonha ao abordar qualquer tema relacionada ao sexo está arraigada nos tabus que ainda permeiam a sociedade, e a grande preocupação é que isto contribua para que assuntos relacionados à saúde sexual e reprodutiva não sejam devidamente tratados. Pois, para o devido acompanhamento do desenvolvimento sexual de crianças e adolescentes, faz-se necessário, que sejam devidamente orientados sobre vulnerabilidades relacionadas à sua sexualidade com informações sobre infecções sexualmente transmissíveis, gravidez não planejada, abuso sexual, violência sexual ou outras dificuldades que interfiram na sua saúde sexual (BRASIL, 2018).

Ao término do desenho, os estudantes fizeram uma breve explanação sobre as diferenças básicas do corpo feminino e masculino e como essas diferenças mereciam uma atenção especial. Explanou-se sobre como a mulher deve cuidar da sua higiene íntima e a importância de conhecer o que é “normal” do próprio corpo.

Para falar sobre os tipos de secreções vaginais, foi necessário abordar, de maneira breve, a fisiologia feminina, detalhando e esclarecendo dúvidas sobre o ciclo menstrual, pois, muitas vezes, os conhecimentos acerca da menstruação são oriundos do convívio familiar e com outros grupos sociais (SILVA; PRATES; SCARTON; BARRETO; ALVES; WILJELM; RESSEL, 2014). É válido ressaltar que, no que diz respeito às secreções vaginais, as adolescentes afirmaram não saber que existiam secreções fisiológicas e secreções que indicam alguma desregulação ou infecção por algum patógeno.

Ao final, os acadêmicos frisaram a importância de conhecer o próprio corpo e estar atento a suas possíveis alterações.

Antes de encerrar a oficina, para testar o canal de comunicação e sanar dúvidas remanescentes, utilizou-se a dinâmica mitos e verdades sobre a saúde da mulher na qual as garotas puderam exercitar o que assimilaram durante o encontro.

### Câncer de mama e colo do útero: o que é e como prevenir

Objetivo: promover conscientização acerca da prevenção em saúde sobre as neoplasias que mais atingem mulheres, trabalhando, desde a adolescência, o reconhecimento dos sinais e sintomas, a procura de ajuda profissional capacitada, orientação acerca dos fatores de proteção e de risco e desconstrução das questões de gênero que repercutem em diferenças no perfil da violência entre adolescentes do sexo feminino.

Após o acolhimento, foi aplicada a Dinâmica dos Toques, que consistiu em comandos sobre sensações, sendo as meninas orientadas a se tocarem para: sentir pulso; batimentos cardíacos; respiração; cabelos; face (boca, nariz, orelhas); pescoço, seios, costelas, pernas, etc. Depois, foi perguntado sobre o que as meninas sentiram ao se tocar e a importância do ato.

Naquele momento, as participantes afirmaram sentir uma energia diferente devido à falta desse hábito, mas reconhecem a necessidade de se tocar como medida de prevenção. É de extrema importância para a prevenção de neoplasias, como o câncer de mama, conhecer o que é natural, fisiológico, para conseguir identificar anormalidades (BRASIL, 2014).

No segundo momento, buscou-se problematizar para compreender o conhecimento prévio sobre o câncer de mama, que foi posteriormente abordado por meio de exposição dialogada sobre a importância da prevenção

com simulação do autoexame das mamas em modelo anatômico e distribuição de panfleto ilustrativo sobre a sequência de passos para a sua realização.

Apenas uma menina afirmou se tocar, o que é preocupante, visto que, na maioria das vezes, é a própria mulher que detecta os sinais. Estes podem apresentar-se como nódulos, manchas, retrações, abaulamentos, secreções, mamilos diferentes, pele com aspecto de casca de laranja e vermelhidão (BRASIL, 2014).

A realização dessa primeira oficina é importante, pois desconstrói conceitos sobre o corpo, a sexualidade, o prazer feminino que, por muitas vezes, é reprimido por construções culturais ultrapassadas, além de esclarecê-las sobre seus direitos enquanto cidadãs, que utilizam os serviços de saúde da família, com o surgimento de questões sobre vergonha, medo de que o profissional de saúde visse suas partes íntimas, informando que os mesmos são treinados para tratá-las profissionalmente, com o mínimo de exposição, e reforçando a importância da realização do autoexame enquanto medida de prevenção e autocuidado.

Concluída esta etapa, o segundo tema abordado foi a prevenção do câncer de colo do útero, a terceira neoplasia maligna mais comum e a quarta causa de óbito por câncer entre as mulheres (BRASIL, 2018). Assim, é um problema de saúde pública grave e evitável por meio das medidas de prevenção e detecção precoce.

Em roda de conversa, foram abordados fatores de risco, a relação entre o papiloma vírus humano (HPV) e o câncer de colo de útero, as diferenças entre o colo saudável, após o parto normal, com lacerações, sangramentos, manchas, utilizando modelos anatômicos como forma de alerta para a realização das principais formas de prevenção: o uso do preservativo, o exame preventivo e a vacinação (BRASIL, 2018).

Quando as garotas souberam do tema do encontro, ficaram apreensivas, acreditando que seriam obrigadas a realizar o exame, o que foi desconstruído durante a dinâmica, evidenciando a importância dessa medida de prevenção e reforçando a ideia de consentimento e controle sobre o próprio corpo.

Como forma de consolidação, foram utilizados dois jogos em forma de murais onde as meninas identificavam formas de proteção e fatores de risco para o câncer de mama e de útero como forma de fixar os conhecimentos e sanar dúvidas.

Durante a realização da oficina, surgiram comentários que não eram referentes à temática, mas que se considerou importante discutir: elas externalizaram sentimentos de raiva pela instituição devido às incertezas quanto ao tempo de permanência. Isso desperta certa fragilidade do serviço cujo objetivo é acolher e representar o convívio familiar, mas, quando institucionalizado, se torna uma prática estigmatizada e de punição, que não garante o cuidado integral (ACIOLI; BARREIRA; LIMA; TIMÓTEO DE LIMA; ASSIS, 2018), além de demonstrar as marcas deixadas pela violência, a dificuldade de conseguir construir laços de afeto com aquelas pessoas, tornando a passagem pelo abrigo ainda mais solitária.

#### Abordando ISTs para adolescentes

Objetivo: orientar adolescentes sobre sexualidade e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)

Optou-se, considerando o risco de contrair infecções sexualmente transmissíveis na adolescência, por abordagens adequadas à idade por meio da aplicação de dinâmica lúdica. A primeira a ser aplicada foi adaptada do Manual do Multiplicador sobre IST para adolescentes do Ministério da Saúde e

teve como título “A visita do ET”. A intenção foi levantar questionamentos sobre sexualidade desvinculados do contexto sociocultural. A dinâmica consistiu em dividir dois grupos: um grupo de ETs, representados pelas adolescentes, e um grupo de jornalistas, representados pelos discentes. A facilitadora orientou, ao grupo de ETs, imaginar-se chegando à Terra curioso para saber sobre a sexualidade humana e, ao grupo de jornalistas, caberia responder aos questionamentos feitos.

A segunda dinâmica, denominada “Expressando a sexualidade”, teve como objetivo discutir manifestações da sexualidade e consistiu na produção de um cartaz com imagens e frases recortadas de revistas e jornais que representassem a sexualidade.

A terceira dinâmica, intitulada “Nunca vi meu namorado”, objetivou demonstrar a importância da prevenção, por meio do uso de preservativo nas relações sexuais, despertando-as a não confiar no parceiro apenas pela aparência, pois, embora muitos possam parecer saudáveis, não se garante que estejam livres de IST/Aids. Aos grupos, foram distribuídas fitas em três cores diferentes: azul significava parceiro saudável; branca, parceiro com ISTs e rosa, parceiro com HIV. Logo após, foram distribuídos papéis recortados, cada um contendo o desenho de um triângulo ou de um quadrado. Forma triangular representava pessoa que se relacionou com camisinha e forma quadrangular representa pessoa que se relacionou sem camisinha.

Percebeu-se que, durante a primeira dinâmica, as meninas mantiveram-se retraídas e optaram por não fazer questionamentos. Diante disso, buscou-se estimular o diálogo sobre sexualidade, distribuindo papel e lápis para que pudessem escrever suas dúvidas. Mas, mesmo assim, surgiram apenas três perguntas: “o que significa essa palavra?”; “por que o homem ganha mais que a mulher?” e “o que é sexualidade?”. Ao responder à primeira e à última pergunta, conversou-se sobre a sexualidade e, nesse momento, elas

se mostraram interessadas. São constatações que levam a refletir sobre a importância de discutir sexualidade, temática que integra um aspecto essencial no desenvolvimento da identidade, não se limitando apenas ao ato sexual ou potencialidade reprodutiva (ZERBINATI; BRUNS, 2017).

Portanto, discussões acerca da sexualidade são essenciais para a saúde de adolescentes, visto que essa fase marca um processo de transformação biológica, psicológica e social (SERRA, 2017).

A constatação de reações como risos podem representar vergonha e ingenuidade, considerando que o sexo ainda é uma temática examinada como tabu, tornando-se difícil de ser abordada, o que reforça o papel de profissionais da saúde para a desmistificação desse preconceito (NOTHAFT; ZANATTA; BRUMM; GALLI; ERDTMANN; BUSS; SILVA, 2014). Na resposta à segunda pergunta, sobre diferença de salários entre o homem e a mulher, retomaram-se as discussões anteriores sobre gênero.

Foi perceptível que algumas delas se recordaram do que já havia sido explicado e se demonstraram mais empoderadas, indignadas, assim, auxiliando na fala dos estudantes com frases como “isso é injustiça” e “vamos fazer manifestação”. O grupo considerou essa parte proveitosa, pois foi possível perceber que elas estavam fixando as informações de outras oficinas.

No segundo momento, as adolescentes escolheram fotos sobre gravidez, pessoas conversando, casais abraçados e algumas frases sobre mulher e seu papel na sociedade, o que permitiu perceber a visão de cada menina sobre as várias dimensões de sexualidade, confirmando que a percepção está interligada ao gênero, à orientação sexual e ao meio social em que a pessoa se encontra inserida por meio da observação, modelagem, reforço ou coação (MELO, 2017; PENNA; RODRIGUES; RIBEIRO, PAES; GUEDES, 2015). Após isso, o grupo revisou o assunto, esclarecendo sobre o

papel da sexualidade no convívio humano e que ser homem e ser mulher é uma construção social (notou-se que elas se mantiveram atentas).

Durante a última dinâmica, no momento de revelação do significado de cada cor e cada forma geométrica, as expressões foram de arrependimento diante da escolha das cores que representavam infecções e doenças. Diante disso, conversou-se sobre as principais características das ISTs e a importância de preveni-las. A falta de informação repassada pelas escolas e a família e a ausência de sintomas de muitas ISTs favorecem a confiança em práticas sexuais sem uso de preservativo, o que permite que muitos adolescentes confiem estar se relacionando com uma pessoa saudável (AMORA; CAMPOS; BESERRA, 2015). No momento de sistematização, foi possível perceber o aproveitamento e o retorno positivos sobre o assunto abordado.

Conversando sobre violência com adolescentes em um contexto de violência no ambiente doméstico

Objetivo: orientar e sensibilizar sobre expressões da violência contra a mulher e rede de acolhimento

Torna-se importante, considerando que a violência constitui um tema delicado para ser discutido com meninas que já tiveram seus direitos violados, abordá-lo no ensino para esclarecer dúvidas e orientar quanto ao cuidado às vítimas, visto que, segundo o Panorama da Violência contra as Mulheres no Brasil, em 2015, a taxa de registro de feminicídios foi de 4,4 por um grupo de 100 mil mulheres (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, o trabalho foi dividido em três momentos: uso das dinâmicas “pessoas e coisas” e “corredor do cuidado” e apresentação de uma peça teatral sobre violência contra a mulher.

A dinâmica “pessoas e coisas” foi desenvolvida dividindo-se os participantes em grupos nos quais se caracterizavam por observadores, pessoas e coisas. Cada “pessoa” escolheria uma “coisa” representada por um dos integrantes. As ditas “pessoas” possuíam o direito de realizar qualquer ação com sua respectiva “coisa” e esta, por sua vez, deveria obedecer, enquanto os observadores dirigiam-se a um espaço e somente tinham a função de atentar para os acontecimentos.

A peça teatral encenou a história de uma jovem que decidiu morar com o namorado. Ela trabalhava, estudava e, até então, ele a tratava bem, contudo, a partir da convivência, começou a ter atitudes machistas e medidas de controle sobre vestimenta, celular, serviços domésticos, além de praticar violência física e percebida pelas amigas da jovem em visões distintas: a primeira amiga achava normal por vivenciar a mesma situação desde criança. A segunda já identificava a violência desde o início, mas não intervia. Por fim, a protagonista veio a óbito, após ser espancada pelo parceiro. Após sua morte, as amigas reconheceram a violência que uma delas estava sofrendo e procuraram apoio na rede de proteção à mulher em situação de violência.

O fechamento do trabalho deu-se por meio da dinâmica intitulada “corredor do cuidado”, que foi composta pelos discentes, formando um corredor de acolhimento para que cada adolescente passasse por ele. Por meio de gestos como abraços e carinhos, palavras que buscassem levantar a autoestima e outras ações, os discentes empenharam-se em demonstrar afeto e instigar o empoderamento e a união entre todos para atingir o objetivo inicial.

No desenvolvimento da dinâmica “pessoas e coisas”, a discussão teve como foco relações de poder que foram evidenciadas pelos adolescentes como situações de imposição do homem sobre a mulher, sendo uma consequência de uma construção social que impõe, à mulher, restrições aos serviços domésticos e, aos homens, aos serviços financeiros. Logo, as próprias

mulheres são limitadas à imposição masculina desde a infância (LOURENÇO; ARTEMENKO; BRAGAGLIA, 2014).

Este domínio vai além da relação entre gêneros, sendo comum o abuso de poder na relação entre pais e filhos e, segundo EICHHERR e CRUZ (2017), a violência possui como fatores as normas culturais de imposição da família sobre o filho e do homem sobre a mulher.

Houve um recuo das adolescentes que estavam no papel de “pessoa”, pois estas não queriam comandar suas “coisas” e achavam engraçada a forma como uma “pessoa” tratava sua “coisa”. Percebeu-se que algumas se sentiram desconfortáveis para falar sobre o que vivenciaram. Esse recuo é compreensível visto que, além da delicadeza do assunto, o sofrimento das vítimas e a falta de afeto provocam bloqueio mais evidente em crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional (FONSECA, 2014).

A discussão resultou tanto em silêncio por parte do grupo como em respostas que expressavam indignação, que permitiram perceber o quanto aqueles adolescentes possuíam um pensamento além do esperado e desejavam liberdade. Além disso, houve um questionamento quanto à interferência de pessoas extraconjugais para denunciar o ato de violência, obtendo respostas sobre o medo de realizá-la, principalmente nas relações conjugais, sendo um reflexo social, já que, de acordo com uma pesquisa do IPEA (2014), 82% dos entrevistados concordaram com a expressão “em briga de marido e mulher não se mete a colher”.

As relações conjugais e intrafamiliares são os principais alvos da violência, principalmente a velada pela figura masculina (PINTO JUNIOR; CASSEPP-BORGES; DOS SANTOS, 2015). Estas são marcadas pelo histórico normativo que a sociedade possui em que há um processo de naturalização da violência e, de acordo com EICHHERR e CRUZ (2014), ações como o castigo

por desobediência são aceitas pela sociedade de forma que se atribui a culpa à vítima.

A encenação permitiu uma visão ampla sobre formas de expressão da violência contra a mulher, resultando em reações de apreensão, graça e curiosidade, principalmente na cena em que a protagonista faleceu, sucedendo-se um diálogo participativo, possibilitando perceber a visão limitada sobre expressões da violência contra a mulher e fazendo-as enxergar somente a violência física. A partir das informações, percebeu-se o aprendizado diante de alguns questionamentos e exemplos dados por elas.

A visão limitada dos adolescentes de normatizações que fazem parte de um ciclo, que contempla apenas os estágios mais avançados da situação de conflito, é comum nas relações conjugais. Este ciclo é caracterizado por Mayorca, Borges e Barcellos (2014) por uma mulher independente, que se casa, se torna submissa às atividades de esposa criadas pela sociedade, é afastada do emprego e de sua vida acadêmica para viver em função dos filhos, parceiro e casa, o que a torna dependente financeiramente do marido, configurando minuciosidades atribuídas à violência psicológica, financeira, moral, entre outras. E, por fim, ao tentar revidar a situação que vive, é respondida com agressividade que, somente quando visível no corpo, é notada pela sociedade.

Nesse contexto, também foram abordadas as diversas formas de solicitar ajuda, esclarecendo sobre a rede de proteção, composta por serviços de assistência, em que a Delegacia da Mulher, o Centro de Referência em Assistência Social, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social, o Centro de Atenção Psicossocial, o Núcleo de Atenção à Saúde da Família, as Unidades Básicas de Saúde, hospitais, Conselhos Tutelares e da Mulher, escolas, entre outras instituições, são responsáveis por trabalhar juntas para prevenir a violência e prestar a assistência adequada às vítimas (PINTO

JUNIOR; CASSEPP-BORGES; DOS SANTOS, 2015). Estas são importantes para que a violência seja combatida e identificada ainda no início, fase em que geralmente passa despercebida.

Além disso, por se tratar de instituições de acolhimento para crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, a maioria ocasionada pela própria família, essas precisam estar estruturadas para acolhê-las e manter vinculação com as demais instituições, para prestar a devida assistência psicológica e social, sendo a atuação dos educadores que convivem com as crianças a mais importante porque é a partir dela que haverá uma reconstrução de vínculos interpessoais, permitindo que haja a possibilidade de construir uma relação de confiança (FONSECA, 2014).

No terceiro momento, durante a dinâmica corredor do cuidado, que buscou trabalhar o acolhimento, perceberam-se a retração das adolescentes e a dificuldade em receber alguns gestos afetivos, podendo estar relacionadas ao assunto abordado ou ao estado emocional das mesmas.

## CONCLUSÃO

Este relato estruturou-se na conjuntura de uma casa de acolhimento institucional justificada pela necessidade de desenvolver ações de promoção à saúde da mulher por meio de práticas educativas embasadas em metodologias ativas para contribuir com mudanças de comportamentos, adoção de hábitos favoráveis à promoção, prevenção e manutenção da própria saúde.

Assim, as estratégias utilizadas buscaram atender ao contexto de vida, por meio de métodos não convencionais, que contemplassem as singularidades do grupo trabalhado, tendo em vista que, para algumas, foi difícil falar do corpo e se tocar devido aos estigmas pessoais e culturais. Portanto, a principal dificuldade para engajar-se no ambiente e atrair a atenção

do grupo foi a criação de vínculo e de uma relação de confiança, tendo e vista a história de vida das mesmas.

Ressalta-se, desse modo, a importância da música no processo de aproximação, pois, se de início, costumavam a se recolher envergonhadas e algumas dançavam escondidas em um canto da sala, ficou perceptível que a melodia funcionou como “quebra de gelo”, em que passaram a se sentir mais à vontade para se integrar ao grupo de discentes.

Conclui-se que o trabalho por meio de oficinas e o uso de metodologias ativas facilitaram a construção do conhecimento, favorecendo, por um lado, a formação de uma relação de confiança, que facilitou a abertura para a discussão dos assuntos e permitiu perceber o retorno do aprendizado ao longo dos encontros. Por outro lado, a experiência foi favorável à formação profissional, pois, como futuros profissionais da saúde, é preciso que estudantes de Enfermagem ampliem o olhar e tenham a oportunidade de vivenciar experiências direcionadas à promoção da saúde e qualidade de vida de grupos vulneráveis, como crianças e adolescentes institucionalizadas, considerando que se trata de clientela com fragilidades específicas.

## REFERÊNCIAS

ACIOLI, Raquel Moura Lins; BARREIRA, Alice Kelly; LIMA, Maria Luiza Carvalho; TIMÓTEO DE LIMA, Maria Luiza Lopes; ASSIS, Simone Gonçalves de. Avaliação dos serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes no Recife. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 2, p. 529-542, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.01172016>>. Acesso em: 26 de março 2018.

AFONSO, Lúcia Maria M. (Org.) **Oficinas em Dinâmicas de Grupo na Área da Saúde**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Casa do Psicólogo, 2010. 389p.

AMORAS, Bruna Corrêa; CAMPOS, Atos Rodrigues; BESERRA, Eveline Pinheiro. Reflexões sobre vulnerabilidade dos adolescentes a infecções sexualmente transmissíveis. **PRACS**: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, v. 8, n. 1, p. 163-171, 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1668/camposv8n1.pdf>>. Acesso em: 26 de março 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso Editora; 2018. 260p.

BOTTAN, Elisabeth Rabaldo; TREMEA, Joana Paula; GOMES, Poliana; URIARTE NETO, Mário. Educação em saúde: concepções e práticas de cirurgiões-dentistas da estratégia de saúde da família. **Revista Unimontes Científica**: Montes Claros, v. 18, n. 2, p. 24-35, 2016. Disponível em: <<http://ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/412>>. Acesso em: 26 de março 2019.

BRASIL. Instituto de pesquisa Data Senado. **Panorama de violência contra as mulheres no Brasil, n. 2**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>>. Acesso em: 26 de março 2019.

BRASIL. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Tolerância social à violência contra as mulheres**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327\\_sips\\_violencia\\_mulheres\\_novo.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf)>. Acesso em: 26 de março 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei Nº 8.069, de 13 de JULHO de 1990**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Câncer de mama: é preciso falar disso**. Rio de Janeiro: INCA, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Câncer do colo do útero**. Rio de Janeiro: INCA, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. **Prevenção do câncer do colo do útero**. Rio De Janeiro: INCA; 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Saúde do adolescente: competências e habilidades**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_adolescente\\_competencias\\_habilidades.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescente_competencias_habilidades.pdf)>. Acesso em: 22 de março 2019.

CAMPOS, Maria Helena; DE PAIVA, Cláudia Gersen Alvarenga; MOURTHÉ, Isabella Campos de Araújo; FERREIRA, Yago Freire Ferreira; ASSIS, Marianna Campos Dias; FONSECA, Maria do Carmo. Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias. **Pesquisas e Práticas Sociais**, v. 13, n. 3, p. 1-16, 2018. Disponível em: <[http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/3107/1991](http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/3107/1991)>. Acesso: 25 março 2019. Acesso em: 19 de março 2019.

CARVALHO, Cintia Favero; HAACK, Karla Rafaela; RAZERA, Josieane; FALCKE, Denise. Qual a percepção de crianças e adolescentes em acolhimento institucional acerca do seu cuidado subjetivo. **Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 7, n. 1-2, p. 333-344, 2017. Acesso em: 20 de março 2019.

CECÍLIO, Mariana Silva; HUEB, Martha Franco Diniz; FARINELLI, Marta Regina. Vivenciando uma Oficina Preparatória para Adoção: um relato de experiência. **Revista da SPAGESP**, v. 19, n. 2, p. 94-109, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v19n2/v19n2a08.pdf>>. Acesso em: 25 julho 2019.

DA SILVA, Luzia Wilma Santana; DA SILVA, Denise Maria Guerreiro Vieira; DA SILVA, Danuzia Santana; LODOVICI, Flaminia Manzano Moreira. A resiliência como constructo à práxis da enfermagem: inquietações reflexivas. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 18, n. 4, p. 101-115, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/kairos/article/view/27067/19188>>. Acesso em: 25 de julho 2019.

DA SILVA, Silvana Cruz; PRATES, Lisie Alende; SCARTON, Juliane; BARRETO, Camila Nunes; ALVES, Camila Neumaier; WILJELM, Laís Antunes; RESSEL, Lúcia Beatriz. Mitos e dúvidas de adolescentes acerca das modificações corporais e suas implicações na sexualidade. **Revista da Enfermagem da UFSM**, v. 4, n. 2, p. 459-469, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/10812>>. Acesso em: 23 de março de 2019.

DE LUIZ, George Moraes; DAL PRÁ, Rayany Mayara; AZEVEDO, Renata Closs. Intervenção psicossocial por meio de oficina de dinâmica de grupo em uma instituição: relato de experiência. **Psicologia Revista**, v. 23, n. 2, p. 245-260, 2014. Acesso em: 26 de março 2019.

DE SOUSA, Bárbara Cabral; SANTOS, Rebeca Silva dos; SANTANA, Katiuscy Carneiro; SOUZAS, Raquel. LEITE, Álvaro Jorge Madeiro; MEDEIROS, Danielle Souto de. Comportamento sexual e fatores associados em adolescentes da zona rural. **Revista Saúde Pública**, v. 52, n. 39, p. 1-11, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rsp/v52/pt\\_00348910rspS151887872018052006988.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rsp/v52/pt_00348910rspS151887872018052006988.pdf)>. Acesso: 26 de março 2019.

EICHHERR, Leticia Maísa; DA CRUZ, Lilian Rodrigues. Violência contra crianças e adolescentes: (in) visibilidades e problematizações. **PSI UNISC**: revista do departamento de psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1, p. 75-87, 2017. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/187715/001084388.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 março 2019.

FERREIRA, Viviane Ferraz; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo; LOPES, Márcia Maria Bragança; SANTOS, Milena Silva; DE MIRANDA, Shirley Aviz. Educação em saúde e cidadania: revisão integrativa. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, n. 2, p. 363-378, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n2/a09v12n2.pdf>>. Acesso em: 19 março 2019.

FONSECA, Ana Lucia Barreto da (Org.). **Comportamento, desenvolvimento e cultura**. 1 ed. Curitiba: 2014. 165p.

FORNARI, Lucimara Fabiana; LABRONICI, Liliana Maria. O processo de resiliência em mulheres vítimas de violência sexual: uma possibilidade de cuidado. **Cogitare Enfermagem**, v. 23, n. 1, 2018. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/revistacogitare/wpcontent/uploads/sites/28/2018/02/52081-222583-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 julho 2019.

GABATZ, Ruth Irmgard Bärtschi; SCHWARTZI, Eda; MILBRATHI, Viviane Marten; CARVALHO, Hudson Cristiano Wander de; LANGE, Celmira; SOARES, Marilu Correa. Formação e rompimento de vínculos entre cuidadores e crianças institucionalizadas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 6, p. 2808-2816, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Ruth\\_Gabatz/publication/329543903\\_pt\\_0](https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Gabatz/publication/329543903_pt_0)>

034-7167-reben-71-s6-2650/links/5c0ed4e792851c39ebe437ae/pt-0034-7167-reben-71-s6-2650.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2019.

HUEB, Martha Franco Diniz. Acolhimento institucional e adoção: uma interlocução necessária. **Revista da SPAGESP**, v. 17, n. 1, p. 28-38, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702016000100004&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-29702016000100004&script=sci_abstract&tlng=es)>. Acesso em: 25 de Julho 2019.

LEMOS, Suziani de Cássia Almeida. Os Vínculos Afetivos no Contexto de Acolhimento Institucional: um estudo de campo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, p. 1-10, 2017. Disponível em: <<http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19466>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

LIRA, Margaret Olinda de Souza Carvalho; RODRIGUES, Vanda Palmarella; RODRIGUES, Adriana Diniz; COUTO, Telmara Menezes; GOMES, Nadirlene Pereira; DINIZ, Normélia Maria Freire. Abuso sexual na infância e suas repercussões na vida adulta. **Texto contexto - enferm.**, v. 26, n. 3, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072017000300320&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000300320&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 de julho 2019.

LOURENÇO, Ana Carolina Silva; ARTEMENKO, Natália Pereira; BRAGAGLIA, Ana Paula. A “objetificação” feminina na publicidade: uma discussão sob a ótica dos estereótipos. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste Intercom Sudeste, 2014, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Intercom, 2014, p. 1-15. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/resumos/R43-1169-2.pdf>>. Acesso em: 26 março 2019.

MAYORCA, Daniela Sevegnani; BORGES, Lucienne Martins; BARCELLOS, Ana Raquel. Enfrentando a violência conjugal através da clínica psicodinâmica ea lei maria da penha. **Integración Académica en Psicología**, v. 2, n. 5, 2014. Disponível em: <<http://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2014/06/Integracion-Academica-en-Psicologia-Vol2-N%C2%B05-op.pdf#page=88>>. Acesso: 26 março 2019.

MELO, Mônica Cecília Pimentel de. **Sexualidade na adolescência: entrelaçando atitudes, posturas e estratégias em sala de aula com o apoio da Estratégia Saúde da Família**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/168887>>. Acesso em: 26 de março de 2019.

MÓNICO, Lisete; VALENTIM, Alferes; CASTRO, Paulo; PARREIRA, Pedro. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO EM INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, Salamanca. **Anais**. Salamanca: v. 3, p. 724-733, 2017. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>>. Acesso em: 25 de março 2019.

NOTHAFT, Simone Cristine dos Santos; ZANATTA, Elisangela Argenta; BRUMM, Maria Luiza Bevilaqua; GALLI, Kiciosan da Silva Bernardi; ERDTMANN, Bernadette Kreuz; BUSS, Eliana; SILVA, Pamela Roberta Rocha. Sexualidade do adolescente no discurso de educadores: possibilidades para práticas educativas. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 284-289, 2014. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/927#>>. Acesso em: 24 de março 2019.

PENNA, Lucia Helena Garcia; RIBEIRO, Liana Viana; RAMOS, Kézia Áurea de Almeida; FÉLIX, Fábio de Oliveira; GUEDES, Claudia Rosana. Empoderamento de adolescentes femininas abrigadas: saúde sexual na perspectiva do modelo teórico de Nola Pender. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 24, n. 5, p. 1-5, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/27403/20380>>. Acesso em: 19 de março 2019.

PENNA, Lucia Helena Garcia; RODRIGUES, Raquel Fonseca; RIBEIRO, Liana Viana; PAES, Mírian Verdeno; GUEDES, Claudia Rosane. Sexualidade das adolescentes em situação de acolhimento: contexto de vulnerabilidade para DST. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 23, n. 4, p. 507-512, 2015. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v23n4/v23n4a12.pdf>>. Acesso em: 25 de março 2019.

PINTO JUNIOR, Antonio Augusto; CASSEPP-BORGES, Vicente; DOS SANTOS, Janielly Gonçalves. Caracterização da violência doméstica contra crianças e adolescentes e as estratégias interventivas em um município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 23, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n2/1414-462X-cadsc-23-2-124>>. Acesso em: 26 de março 2019.

SARAT, Magda; CAMPOS, Miria Izabel; MACEDO, Edilaine de Mello. Infância, gênero, brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas. **Horizontes – Revista de Educação**, v.4, n.7, p. 121-134, 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5907>>. Acesso em: 23 de março 2019.

SAVI, Aline Eyng; DISCHINGER, Marta. Acessibilidade integral como ferramenta de inclusão social: estudo de caso em casas de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 7, p. 53-64, 2016. Disponível em: <[http://pdf.blucher.com.br.s3saeast1.amazonaws.com/designproceedings/enea\\_c2016/ACE01-3.pdf](http://pdf.blucher.com.br.s3saeast1.amazonaws.com/designproceedings/enea_c2016/ACE01-3.pdf)>. Acesso em: 20 de março 2019.

SERRA, Caudiana Batalha. **Educação em sexualidade na escola**: um projeto com adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação para Saúde) – ESTeSC (Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra). Coimbra, p. 5. 2017. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24060/1/Claudiana%20Batalha%20Serra.pdf>>. Acesso em: 25 de março 2019.

ZERBINATI, João Paulo; DE TOLEDO BRUNS, Maria Alves. Sexualidade e educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Travessias**, v. 11, n. 1, p. 76-92, 2017. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16602/11276>>. Acesso em: 24 de março 2019.

*Recebido: 27/03/2019*

*1ª Revisão: 27/04/2019*

*Aceite final: 29/04/2019*