



REVISTA

AMOR MUNDI

V. 1, N. 2, NOV. 2020



REVISTA
AMOR MUNDI

Revista Amor Mundi
Uma publicação da Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Sala 301, Santo Ângelo, RS, Brasil
CEP 98801-630

Contato
editora.metrics@gmail.com

2020

EDITORIAL

A ciência se tornou no principal *meio* de construção, organização e planejamento do mundo humano. Com e a partir dela os avanços e mutações tecnológicas passam a desenhar o rosto da humanidade. No entanto, elas não tem seu espaço garantido para sempre e de modo intocável na sociedade. Há, constantemente, por motivos diversos, o questionamento, a recusa e até mesmo a sua negação, sobretudo por crenças que são apresentadas de modo mais fácil e palpável. Em meio a pandemia, vemos em muitos lugares do mundo, uma indiferença e uma aposta contrária à ciência e suas tecnologias de combate ao vírus. Há quem prefere combater o vírus com rezas e receitas de teimosia.

Muitos poderiam pensar que isso não têm impacto sobre o mundo humano em geral, atingindo apenas os que são devotos dessas crenças. Alguns, também, poderiam dizer que a ciência por si só irá vencer, pois ela tem provas mais objetivas e eficazes. Além destes, outros argumentos ainda poderiam ser apresentados para mostrar que bradar contra a ciência não vai dar em nada.

Primeiramente, é importante dizer que nem tudo é ciência quando se trata das lidas humanas. Há o mundo vivido que, segundo a fenomenologia, está na base da ciência. Ela não existe sem um contexto, apesar de que sua formulação permite extrapolar os limites de nascimento, espacial e temporal. Destaca-se, outrossim, que ela tem tarefas que lhe são próprias, que justificam sua criação, e é sobre isso que se pondera quando ela é colocada à margem. Em tonalidades bíblicas é possível dizer: *dai à ciência o que é da ciência e ao social/cultura o que é deste.*

Em segundo lugar, é possível dizer que a ciência pode se ocupar sobre tudo o que existe, já conhecido. No entanto, ela não esgota o sentido e a verdade daquilo sobre o que ela se ocupa, sobretudo sobre a vida humana em seus modos de ser, como a cultura ou o social. E estes não podem ser construídos sobre uma base epistêmica, pois se dão pelos acordos estabelecidos como costumes, hábitos e leis. A ciência colabora para uma boa compreensão dessas dimensões, mas não a torna em um objeto seu, sobre o qual produz um conhecimento objetivo que possa ser necessário e ter pretensões de universalidade.

Essa construção do mundo humano que envolve ciência e política, como diálogo e ação, tem como horizonte o bem comum. Mas, este, pode ser afetado e até mesmo colocado à margem tanto pela ciência quanto pela política. Sobre esta perspectiva é que a segunda edição da Revista Amor Mundi foi organizada. Em alguns textos de modo direto e em outros, de forma indireta, há uma aposta em pensar formas de viver bem este mundo.

Com uma perspectiva interdisciplinar, o conjunto de textos publicados, os articulistas apresentam temas, objetivos, metodologias e resultados que indiciam caminhos possíveis para a perfectibilidade humana de organização da *polis*. Mesmo quando a narrativa tem uma perspectiva apenas interpretativa de um lugar ou contexto, apresenta conceitos ou compreensões que podem ser utilizados como bases para proposições de ação coletiva. Pois, nesta há algo profundo da

democracia, o respeito pelos outros na vivência dos próprios desejos. Quando ele não se dá por um combinado de costumes e hábitos é preciso legislar, um dos fundamentos da república. Fazer ciência de modo livre e viver a liberdade são possíveis em regimes democráticos e republicanos. Ambos têm mais sucesso e efetividade quando a base e o horizonte são o bem comum.

Boa leitura!

Os Editores

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGÜÍSTICA NO ENTENDIMENTO DO PROCESSO DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

THE CONTRIBUTION OF NEUROLINGUISTICS IN UNDERSTANDING THE PROCESS OF READING AND TEXTUAL COMPREHENSION

Catyane Roberta Hawth

Prefeitura Municipal de Sinop, Sinop, MT, Brasil. E-mail: catyhauth@gmail.com

Rodi Narciso

Faculdade Venda Nova do Imigrante, MG, Brasil. E-mail: rodynarciso1974@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.102>

Recebido em: 04.03.2021

Aceito em: 16.04.2021

Resumo: Neurolinguística é uma ciência oriunda das Neurociências e da Linguística responsável por pesquisar os mecanismos neurofisiológicos incumbidos da aquisição e processamento da linguagem. O presente estudo trata de expor, de maneira sucinta, os resultados dos estudos provenientes desta nova ciência, buscando explicar seus campos de investigação nas questões que abordam o processo de obtenção, uso, leitura e compreensão textual. Com isso, objetivou-se elaborar um texto puramente bibliográfico, seguindo esta ordem temática: definição do que é Neurolinguística e seus pressupostos teóricos-metodológicos oriundos da Neurociência e da Linguística. Seguido da concepção de comunicação e linguagem (processamento/compreensão da linguagem oral e escrita), pelo viés neurocientífico e neurolinguístico. *A posteriori*, apresentou-se a questão social que engloba a inevitabilidade do ato de ler e escrever na formação do leitor, assim como a carência de informações sobre essa necessidade. Sucedido, finalmente, pela apresentação dos efeitos causados pela leitura no cérebro, a curto e longo prazo, elencados pela neurolinguística e neurociência. Esta pesquisa busca responder a seguinte questão norteadora: Qual a contribuição da neurociência, linguística para a neurolinguística no conhecimento/entendimento do processo de leitura e interpretação textual? Da qual conclui-se que é inegável o avanço alcançado pela neurolinguística no que tange ao processo de aquisição, processamento e uso da linguagem; logo será possível compreender todos os processos sofridos pelo cérebro no processo de leitura e compreensão textual, e de semelhante modo, enfatizar da importância da formação de leitores linguisticamente aptos.

Palavras-chave: Neurolinguística. Linguagem. Leitura. Compreensão.

Abstract: *Neurolinguistics is the junction of Neurosciences and Linguistics responsible for researching the neurophysiological mechanisms responsible for language acquisition and processing. This study succinctly exposes the results of studies from this new science, seeking to explain its fields of investigation in issues that address the process of obtaining, using, reading and text comprehension. Wich was to prepare a purely bibliographical text, following this thematic order: definition of what Neurolinguistics is and its theoretical-methodological assumptions from Neuroscience and Linguistics. Followed by the conception of communication and language (processing/comprehension of oral and written language), by the neuroscientific and neurolinguistic. A posteriori,*



the social issue that encompasses the inevitability of the act of reading and writing in the reader's education is presented, as well as the lack of information about this need. Finally, it was followed by the presentation of the effects caused by reading on the brain, in the short and long term, listed by neurolinguistics and neuroscience. This research seeks to answer the following guiding question: What is the contribution of neuroscience, linguistics to neurolinguistics in the knowledge/understanding of the reading process and textual interpretation? From which it is concluded that the advances achieved by neurolinguistics regarding the acquisition, processing and use of language are undeniable; soon it will be possible to understand all the processes suffered by the brain in the process of reading and text comprehension, and similarly, emphasize the importance of training linguistically able readers.

Keywords: *Neurolinguistics. Language. Reading. Understanding.*

1 Introdução

Partindo do princípio de a Neurolinguística ser ramificação da neurociência e da Linguística, esta responsável por pesquisar os mecanismos neurofisiológicos incumbidos pela aquisição, processamento e uso da linguagem, tanto escrita como oral; e que este viés se destina por tentar responder, dentro dos limites da própria ciência - em plena expansão neste momento, indagações como “o que acontece com o cérebro quando escrevemos ou lemos algo?”, é que nos pautamos para a redação deste estudo para obtenção de título de especialista em Neurolinguística.

Dessarte, estudos sobre os mecanismos neurofisiológicos encarregados pela aquisição, uso e processamento da linguagem vêm sendo formulados, já indicando ser esta uma das áreas mais produtivas (no tangente a campo de estudo/pesquisa), advindas desta década.

França (2005, p. 20), disserta que por intermédio de “registros da atividade bioelétrica no córtex e dos padrões do fluxo sanguíneo no interior do cérebro, aferidos por técnicas como a eletroencefalografia, a ressonância magnética funcional e outras, permitem identificar o modo e a localização da ativação cerebral enquanto ouvimos e produzimos a linguagem”.

A Neurolinguística, consoante com Pinto (2011, p. 966), afamada como “área híbrida”, situa-se em um campo de conflitos epistemológicos. Entre eles tem-se o enfrentamento teórico-metodológico, fruto de arquétipos provenientes das Neurociências e Linguística em si. Ou seja, mesmo partilhando interesses em comum, como a relação entre o cérebro, a linguagem e a cognição; acham-se algumas barreiras que dificultam o pleno diálogo destas ciências, como por exemplo o tabu historicamente imposto pela comunidade científica em geral de que as ciências humanas e as biológicas não podem interagir.

Todavia, não é o objetivo deste artigo levantar discussão acerca destes conflitos, e sim, confirmar, com base em estudos já realizados, a importância da neurociência, linguística e neurolinguística na compreensão do que acontece ao cérebro durante e depois da leitura de livros.

Aspirando estes propósitos, este estudo de caráter bibliográfico, buscar clarificar demandas pertinentes ao tema em questão. E, que para tanto, é vital que hajam explicações que visem, primeiramente, o caráter teórico metodológico da neurolinguística provenientes da neurociência e linguística. Porquanto, uma vez sendo esta uma área contemporânea, cabe a conscientização de que as fontes de pesquisa sobre a mesma ainda são escassas. E que, portanto, reunir-se-á nestas páginas o que foi possível ser encontrado, dentro das três ciências em pauta, de

materiais que atendam e respondam as especificidades do questionamento norteador da pesquisa: Qual a contribuição da neurociência, linguística para a neurolinguística no conhecimento e entendimento do processo de leitura e interpretação textual?

Partindo desta situação/problema, intentou-se apresentar as contribuições desta ciência no que tange ao processo de aquisição e processamento da linguagem, em harmonia com a importância do ato de ler e seu desenvolvimento à luz da neurolinguística e neurociência, dispondo de autores referenciais da área como: Moutinho (2016), Dehaene (2012), Krug (2015), Coelho e Correa (2017), Berns *et. al.* (2013), dentre outros. Não deixando, obviamente, de citar, sempre que o assunto é linguagem e aquisição da mesma, um grande precursor do tema, Vygotsky (2000 - 2007).

Discorrendo sobre a área em questão, vislumbrou-se que algo considerado tão banal como a fala é, na verdade, mais complexo do que se imagina; e sendo assim, o processo de leitura e escrita se enquadram nesta mesma complexidade. Que embora o vocabulário médio de um adulto chega a ter 40 unidades distintas de fala, uma criança, obviamente com um número muito menos de unidades fonéticas, consegue integrar-se em sua comunidade linguística tranquilamente, isso graças as associações de panoramas neurolinguísticos presentes no seu cérebro, que, na comunicação humana, tanto falada como escrita, é caracterizada pela plasticidade. Este dado é obtido graças ao avanço das neurociências e de seus exames de neuroimagens que captam a atividade do cérebro no momento de leitura e escrita- *in loco*.

Quanto ao processamento da fala, França (2005, p. 21), discorre que,

Além disso, enquanto processamos a fala, que chega ao cérebro através dos ouvidos, pensamos e produzimos outros conteúdos, observando critérios de qualidade de cunho estrutural, discursivo e contextual. E fazemos tudo isso mantendo o fluxo da comunicação ininterrupto, em uma velocidade média de cinco sílabas por segundo! Sempre encontramos recursos cognitivos para vencer a enorme pressão do tempo imposta pelos padrões da comunicação oral.

Em outras palavras, para se compreender uma palavra lida ou ouvida urge que precisemos ter acesso ao nosso repertório de representações mentais daquela palavra em questão, e tudo isso numa velocidade fantástica.

Para tal, é preciso uma estratégia de alta performance de ativação, competição e supressão de conteúdos mentais, que oportunizam a obtenção do significado que buscamos. E “[...] ao tentarmos ativar a representação da palavra-alvo, ativamos outras, que competem entre si por reconhecimento. Ao final do processo, a palavra-alvo sobressai, pois atinge o máximo nível de ativação e é então reconhecida.” (FRANÇA, 2005, p. 21). Isso tudo à luz da neurociência, linguística e neurolinguística.

Também será abordado que tanto a neurociência quanto a neurolinguística elucidam que após a leitura de livros, os mesmos deixam “marcas”, literalmente, em nosso cérebro, explicitado através de estudos de grandes nomes das áreas supracitadas.

Isto posto, este artigo será disposto na seguinte ordem: num primeiro momento a definição do que é Neurolinguística e seus pressupostos teóricos-metodológicos emergentes da Neurociência e da Linguística; seguido pela concepção de comunicação e linguagem

(processamento/compreensão da linguagem oral e escrita), pelo viés neurocientífico e neurolinguístico. Consequente pela abordagem da questão social que engloba a necessidade do ato de ler e escrever na formação do leitor, assim como a carência de informações sobre essa necessidade. Sucedido, finalmente, pela apresentação dos efeitos causados no cérebro pela leitura, a curto e longo prazo, elencados pela neurolinguística e neurociência.

À vista disso, ter-se-á a conclusão do estudo, que visará apresentar as percepções obtidas acerca do tema pesquisado.

2 Desenvolvimento

Tipificada como bibliográfica esta pesquisa propõe-se atender os objetivos propostos no início do curso de pós-graduação. A questão-problema aqui levantada oriunda de curiosidade particular com relação ao tema, influenciando diretamente na escolha do curso e, conseqüentemente, na redação deste artigo.

Posto que, ao se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a mesma apresentará teorias e estudos já realizados que abordam o percurso da neurolinguística e seus pressupostos teóricos-metodológicos desde seu desmembramento da neurociência, assim como o contexto histórico de língua, linguagem e sujeito no processo de aquisição, processamento e uso da linguagem. Chegando, enfim, no âmago da presente pesquisa, que será versado no processo de leitura e interpretação textual, mais especificamente: o que acontece no cérebro durante e depois este processo.

Com relação a classificação desta pesquisa como bibliográfica, muitos são os autores que comentam suas especificidades. Dentre eles Boccato (2006, p. 266), que argumenta que esta,

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Assim sendo, essa modalidade de pesquisa é realizada com o auxílio de fontes documentais como: *websites*¹ acadêmicos, bibliotecas, hemerotecas, livros físicos, dentre outros.

O critério de escolha dos textos de base para o desenvolvimento deste estudo foram a relevância destes no meio acadêmico, as datas de publicação, e, acima de tudo, o caráter social e cultural, visando sempre a expansão de horizontes; sempre partindo do ponto de apresentação e reflexão dos fatos.

2.1 A importância do ato de ler: explicando neurolinguisticamente todas as etapas deste processo

Sendo uma ciência relativamente jovem e tendo uma área heteróclita, a Neurolinguística se encontra num ambiente de constante enfrentamentos no tocante aos seus pressupostos teóricos

1 *Website*: “palavra que resulta da justaposição das palavras inglesas *web*(rede) e *site* (sítio, lugar). [...] referência a uma página ou a um agrupamento de páginas relacionadas entre si, acessíveis na internet através de um determinado endereço”. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/website/>.

metodológicos e sobre suas ciências constituintes— Neurociência e Linguística.

Embora compartilhem do interesse acerca de muitos objetos – dentre os quais a relação entre cérebro, linguagem e cognição – há muitas barreiras que dificultam o diálogo entre esses campos de saber, com destaque para as questões acerca do *método* para abordar os fenômenos linguístico-cognitivos. (PINTO, 2011. p.966- grifo do autor).

Não obstante, não cabe aqui levantar questionamento com relação a estes conflitos, e sim, delimitar a área de atuação de cada uma destas ciências e seu papel no processo de aquisição, uso e processamento da linguagem do sujeito.

Logo, o pressuposto teórico metodológico desta pesquisa se pauta em conhecer a base biológica e psicológica da linguagem e da língua. Entretanto, embora exista uma concepção errônea de que as ciências humanas e biológicas não podem se associar, buscou-se transpor essa barreira cultural para explicar a aprendizagem e o funcionamento do cérebro no processo de leitura e compreensão textual, e suas “marcas” deixadas no cérebro após este processo.

Changeux (2012, p. 9) desafia que,

Sem dúvida, em virtude do dualismo platônico, a tradição ocidental estabeleceu uma separação – que eu não hesitaria de qualificar como trágica – entre as ciências do homem e as ciências biológicas, a tal ponto que por muito tempo houve um acordo em opor o biológico ao cultural, a natureza à cultura, os genes à aprendizagem. Um dos pontos fortes das neurociências contemporâneas – a obra de Stanislas Dehaene o revela otimamente – é o de haver demonstrado que, no homem, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente.

Uma vez exposta essa questão, infere-se que somente será possível entender e responder a todas as questões acerca de a espécie humana ser a única capaz de produzir cultura se houver a ruptura de paradigmas historicamente impostos no meio acadêmico e buscar-se explorar, com a ajuda da junção destas duas áreas, e as ciências-fonte da neurolinguística, de como se estrutura, funciona e é utilizado o cérebro humano no tocante a fala, escrita e leitura.

Tratando-se da linguagem verbal, a mesma detém o senhorio e especialidade oriundas de suas áreas secundárias e terciárias cerebrais, localizadas no hemisfério esquerdo integrando as áreas terciárias. (SCLIAR-CABRAL, 2010).

Por mérito da Neurociência sabe-se que os neurônios localizados na região occipitotemporal ventral esquerda, incumbindo-se de reconhecer os traços invariantes que constituem as letras, e que os valores são idênticos, para realizar a decodificação dos signos. (DEHAENE, 2012).

A inevitabilidade de reconhecimento destas informações pelo cérebro se dão por duas razões: primeira, como mecanismo adaptativo para reconhecimento de formas básicas existentes na natureza (distância, ângulo, etc.); e segunda, sendo esta especificamente humana, o reconhecimento por parte dos neurônios da região occipitotemporal ventral dos traços invariantes que constituem as letras, onde os axônios (prolongamentos dos neurônios transporta a informação a outros neurônios através das sinapses), fazem ligação a todas as regiões responsáveis pela linguagem verbal e seus significados, processados simultaneamente.

Para que este processo aconteça é imperioso que ocorra mudanças neurais, estas que não são caracterizadas pela evolução na espécie (filogenética), e sim, por uma espécie de “reciclagem” neurológica que é atribuída ao processo de aprendizagem. (MORAIS, *et. al.* 2010). Logo, no

tocante a leitura, não existe momento propício ou não destas evoluções serem mais ou menos eficazes ou prazerosas, uma vez que essas mudanças ocorrem em toda vida do sujeito leitor (demonstrando assim a plasticidade cerebral).

Adentrando na questão metodológica, tendo por ponto de ancoragem as contribuições da Linguística e a neurolinguística discursiva, o aprendizado da leitura e escrita consoante a Vygotsky (2007), apresenta um termo a ser considerado. De acordo com o teórico (2007), a aquisição da capacidade de ler e escrever não ocorre de maneira linear, e sim por ritmos variados, tendo momentos de declínio e ascensão, fazendo deste processo constante, heterogêneo e com inúmeras hipóteses previsíveis e imprevisíveis.

Moutinho (2016, p.297), exterioriza que, “[...] este período é caracterizado não por trocas, mas por instabilidades ortográficas, que, à medida que a criança passa a ler mais e fica exposta às palavras, às frases e aos textos escritos, desaparecem e dão lugar à ortografia convencional.”

Uma vez conhecidas as mazelas sociais referentes ao processo de não-letramento e analfabetismo da sociedade, é de comum conhecimento que muitas crianças possuem uma família que não lê nem tampouco escreve, não tem material impresso/escrito em casa (livros, revistas, jornais, etc.), o que influi diretamente no aprendizado e qualidade destas duas habilidades. Sendo que, através do contato com o papel, no qual a língua escrita se encontra registrada, sendo possível a posse e entendimento das regras ortográficas.

E, partindo desta afirmativa, conferimos caráter substancial a leitura, sendo ela responsável pelo processo de formação do indivíduo, tornando-o apto a analisar seu ambiente, e, mais especificamente, corroborando para a diversificação de visões e interpretações dos contextos de mundo que lhe são apresentados, diversificando visões e interpretações sobre o mundo e sobre si mesmo. (KRUG, 2015).

Dentro desse contexto, “ler” e “ser leitor” possuem discrepâncias passíveis de consideração. Onde aquela trata-se do ato de decodificação da mensagem simbólica impressa por meio de letras/sílabas/palavras/frases; enquanto esta é caracterizada pelo aprender a ler de fato, onde o leitor é conduzido a compreender, interpretar e inserir-se (abstratamente) no campo do pensamento e imaginação.

Segundo Krug (2015, p.3), a leitura,

[...] constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar em atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante.

É por intermédio da leitura, argumenta Koch e Elias (2008), que além de fazer parte da vida do leitor e lhe conferir cultura e conhecimento, proporciona-lhe mecanismo de união entre os sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva, possibilitando o contato com elementos carregados de significas no interior do texto. Deste modo, quem lê é posto em contato direto com as palavras, de maneira singular, compreendendo o grau de sentido que elas preservam.

Ao ler, é solicitado do leitor que, além dos conhecimentos linguísticos e de mundo, seja constituído sua interpretação daquilo que está tanto explícito na superfície textual, quanto implícito. (ROAZZI, *et. al.* 2013).

Algumas das principais habilidades relacionadas à decodificação referem-se à consciência

fonológica, à memória de trabalho e à nomeação automatizada rápida, esta última, entendida como parte da velocidade de processamento da informação. (COELHO e CORREA, 2017).

Diante do exposto e, com o auxílio da Neurolinguística e suas ciências-fonte, infere-se que ler deixa, literalmente, “marcas” no cérebro humano. Um estudo feito por Berns *et. al.* (2013), “Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain” (Efeitos de curto e longo prazo na leitura de um romance na conectividade do cérebro), constatou que o ato de ler influi mudanças de conectividade no cérebro, que continuam a existir mesmo depois de dias passados do término da leitura.

Em sua pesquisa, Berns *et. al.* (2013), propôs acompanhar os efeitos naturais causados ao cérebro após ler um romance baseado em fatos reais. No decorrer de nove dias, vinte e um participantes leram o romance Pompéia, escrito por Robert Harris. A presente obra narra um evento verídico, a erupção do Monte Vesúvio na Itália, acompanhando o protagonista que, de fora da cidade de Pompéia, percebe a fumaça ao redor do vulcão e tenta voltar para salvar sua amada.

Para participarem da pesquisa, os participantes deviam ler a obra pela noite, e, na manhã seguinte, serem submetidos a exames de ressonância magnética. Após o término destes nove dias, os mesmos participantes permaneceram por mais outros cinco dias no laboratório do pesquisador para que este aferisse se os efeitos da história permaneceriam em suas conectividades cerebrais.

Para constatação das suspeitas do mesmo, os resultados mostraram um aumento de conectividade de uma região do cérebro associada à recepção da linguagem. Ou seja, mesmo não estando mais lendo o livro, os cérebros avaliados mantiveram o aumento de conectividade.

Berns *et. al.* (2013, p.597-598), discorre que houve aumento de conexões identificado no sulco central do cérebro, região ligada à função motora. Os neurônios dessa região estão relacionados à criação de representações de uma sensação do corpo.

[...] of nodes and connections with significantly increased correlation during story versus nonstory days. This sparse network was located in posterior temporal gyri with connections to the central sulcus. The time-course of correlations across days showed a sharp rise beginning on the first post-story that was sustained at a relatively constant level throughout the story, followed by a sharp decline post-story. [...] *conexões significativamente aumentadas durante a história versus depois da leitura. Esta rede esparsa localizava-se em giros temporais posteriores com conexões no sulco central(sensações). O tempo das correlações durante os dias mostrou um aumento acentuado a partir do primeiro dia pós-história que foi sustentado em um nível relativamente constante ao longo da história, seguido por um declínio acentuado pós-história.* (grifo próprio e tradução livre)

Tais mudanças cerebrais provocadas pela leitura, em conformidade com Berns *et. al.* (2013), correspondem a movimentação e sensações físicas, provam que um romance pode fazer com que o leitor se sinta na pele do protagonista (biologicamente).

Portanto, embora ainda não se possa afirmar até onde as mudanças podem ir, uma coisa é certa: elas persistiram pelo menos cinco dias após a leitura. Assim sendo, o estudo ainda se mostra aberto com relação a esta área.

It remains an open question for further study as to how lasting these effects are, but our results suggest a potential mechanism by which reading stories not only strengthen language processing regions but also affect the individual through embodied semantics in sensorimotor regions. *Isso continua a ser uma questão em*

aberto para um estudo mais aprofundado sobre a duração desses efeitos, mas nossos resultados sugerem um mecanismo potencial pelo qual a leitura histórias não só fortalece regiões de processamento de linguagem, mas também, afetam o indivíduo através da semântica incorporada nas regiões sensório-motoras. (BERNS et. al. 2013, p 599. Grifo próprio e tradução Livre)

Logo, como visto no decorrer deste trabalho, a relevância da leitura e suas contribuições para a formação do leitor, além de influir na sua comunicação e entendimento para com o próximo, mostrar-se importante na composição linguística e metalinguística da fala e da escrita do sujeito. Uma vez tendo essas três perspectivas que norteiam e enaltecem o ato de ler é que esse processo, à luz da Neurolinguística, Linguística e Neurociência, fora aqui apresentado e comentado.

3 Conclusão

A linguagem em si é fruto da necessidade comunicacional inerente ao ser humano. A mesma encontra-se estruturada de maneira operacional dentro de um determinado grupo, tendo em vista o ponto de vista cultural e social deste. (VYGOTSKY, 2000).

Dessarte, é possível concluir que os processos de escrita e leitura deram início a um novo capítulo, ainda em construção, no estudo sobre a humanidade.

No decorrer deste estudo, pode-se contemplar a relevância do ato de ler e escrever, consoante com suas implicações na formação do leitor. Este que é influenciado diretamente em sua maneira de comunicar-se com seus semelhantes, através de sua construção linguística da fala, bem como pela influência exercida pela leitura na construção da escrita.

Adentrando mais especificamente ao campo da neurolinguística, linguística e neurociência, é possível evidenciar sua importância no conhecimento sobre o processo de leitura e interpretação textual; compreensão do enredo, trama e desfecho da história, assim como no conhecimento das personagens e sequência de eventos que as circundam.

A neurolinguística demonstra que essas capacidades de desconsciência fonêmica e nomeação automatizada rápida garantem a compreensão do texto lido. Essas habilidades estão agregadas a construção da fluência na leitura, a qual infunde automaticidade do trabalho textual, em nível superficial, sendo possível assim alforriar os recursos cognitivos específicos para a efetivação de habilidades de alta performance. (COELHO e CORREA, 2017).

É indubitável o crescimento da neurolinguística enquanto ciência. Contudo, devido à complexidade da linguagem humana, muito há de ser investigado e, conseqüentemente, descoberto até se chegar a um conteúdo abrangente sobre a questão do armazenamento, compreensão e produção da linguagem, tanto falada como escrita (leitura), pelo cérebro humano.

Portanto, respondendo à questão norteadora desta pesquisa, conclui-se que o aprendizado da leitura, assim como da escrita, depende da interação de diversas áreas do cérebro e sua compreensão, de igual modo, depende da interação da Neurociência, Linguística e da Neurolinguística.

Num primeiro instante uma área visual específica, classificada como parietal, incumbe-se de reconhecer as formas visuais das letras. Esta é responsável por se relacionar com a área temporal verbal que produz os sons para que possamos fonar as letras, sílabas e palavras escritas.

E, posteriormente, visualizar contextos e situações.

Os neurocientistas defendem que a representação de imagens mentais interfere no sistema neuronal cortical e subcortical, ativando uma rede de células “grid”, que são neurônios responsáveis por orientar o sujeito no ambiente. Isso acontece por intermédio das imagens mentais criadas durante a leitura ou quando se imagina algum determinado local.

Tendo por pressuposto que a leitura nos marca, a neurociência e neurolinguística demonstram que após a leitura de livros os mesmos deixam “marcas”, literalmente, em nosso cérebro. Estudos feitos por Berns *et. al.* (2013), evidenciaram uma marca neuronal que a leitura de um romance deixava no cérebro dias depois do fim do mesmo em 21 participantes da pesquisa. Ao se realizarem ressonâncias nos mesmos participantes da pesquisa dias após a conclusão da leitura, pode-se verificar que o aumento da conectividade que acontecia no momento da leitura se manteve por vários dias após o término do livro.

Concluindo, por fim, a partir dos assuntos aqui abordados, não se pode afirmar que este estudo esteja finalizado, mas sim, que foi dado o pontapé inicial para a realização de outras pesquisas. Todavia esta pesquisa teve por objetivo, *a priori*, explanar sobre a importância da neurolinguística no processo de conhecimento da plasticidade de nosso cérebro durante a leitura e escrita, e que a mesma, em conjunto com suas ciências-mãe, contribuem para a construção de novas perspectivas e pesquisas acerca do tema.

Referências

BERNS, G. S; *et. al.* (2013). **Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain.** BRAIN CONNECTIVITY Volume 3, Number 6. Mary Ann Liebert, Inc. DOI: 10.1089/brain.2013.0166. Recuperado em 26 Abril, 2019, de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23988110>. Acesso em: 19 agosto de 2020.

BOCCATO, V. R. C; (2006). **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** *Rev. Odontol.* Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274. Recuperado em 26 Abril, 2019, de http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 19 agosto de 2020.

CHANGEUX, J.P. In: DEHAENE, S. (2012). **Os neurônios da leitura.** Trad. de SCLiar-CABRAL, Leonor. Porto Alegre: Penso.

COELHO, C. L. G; CORREA, J. (2017). **Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto.** *Revista Psico.* Porto Alegre, 48(1), 40-49. Recuperado em 26 Abril, 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/revistapsico/article/view/23417>. Acesso em: 19 agosto de 2020.

DEHAENE, S. (2012). **Os neurônios da leitura.** Trad. de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso.

FRANÇA, A.I. **FLAGRANTE DA LINGUAGEM NO CÉREBRO.** (2005). Projeto Concatenações Linguísticas: *Psicolinguística e Neurofisiologia* (Clipsen), Departamento de Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Recuperado em 26 Abril, 2019, de <http://cienciahoje.org.br/artigo/flagrante-da-linguagem-no-cerebro/>. Acesso em: 19 agosto de 2020.

KOCH, I. G; ELIAS, V. M. (2011). **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto.

KRUG, F. S. (2015). **A Importância da Leitura na formação do leitor**. *Revista de Educação do Ideau- REI-* vol. 10 – Nº 22 - Jul-/Dez. p.1-13. Recuperado em 26 Abril, 2019, de https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 19 agosto de 2020.

MORAIS, J; *et. al.* (2010). **International Journal of Arts and Technology**, v. 3, n. 2/3. *National Society for Art Education*. Recuperado em 26 Abril, 2019, de https://www.researchgate.net/journal/14768070_International_Journal_of_Art_Design_Education. Acesso em: 19 agosto de 2020.

MOUTINHO, I. C. N. (2016). **CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v. 4, n. 6, p. 289-310, dez.

PINTO, R. C. N. (2011). **Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI**. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 40 (2): p. 966-980, Mai/Ago. Recuperado em 26 Abril, 2019, de <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1354>. Acesso em: 19 agosto de 2020.

ROAZZI, A; *et. al.* (2013). **Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos**. In: MOTA M. & SPINILLO, A. G. *Compreensão de textos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SCLIAR-CABRAL, L. (2013). **Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura**. *Revista Letras de Hoje*, v. 48, n. 3, p. 277-282, Jul/Set. Recuperado em 26 Abril, 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12634/9905>. Acesso em: 19 setembro de 2020.

VYGOTSKY, L. (2007). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. (2000). **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes.

A COMPOSIÇÃO DA PROFESSORALIDADE SOB OLHARES MULTIRREFERENCIALIZADOS

THE COMPOSITION OF TEACHERALITY UNDER MULTI-REFERENTIAL VIEWS

Jussara Midlej

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, Brasil. E-mail: jumidlej@uesb.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.104>

Recebido em: 08.03.2021

Aceito em: 18.04.2021

Resumo: Artigo advindo de uma investigação-ação educacional, realizada na primeira década do século XXI, envolvendo 37 professoras/alunas de um Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental conveniado com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Aproximou-se de dimensões cognitiva e estético-hermenêutica numa experiência ontológica, fenomenológica. O pluralismo metodológico da multirreferencialidade trouxe a natureza dialógica da linguagem em circunstâncias constitutivas de possíveis profissionais críticos. Visou a pesquisa e análises de como um processo, desta natureza, poderia provocar e ressignificar concepções acerca do trabalho pedagógico; de como se realizaria, nas escritas e nos diálogos a composição de suas professoralidades e possíveis reconceitualizações de saberes da profissão. Demonstrou que registros e discussões incitaram-nas a aguçar suas percepções, auxiliando-as a dilatarem processos de automonitoração impulsionando os entendimentos de si e das situações pedagógicas.

Palavras-chave: Investigação. Formação. Linguagem. Práxis pedagógica.

Abstract: *This is a paper resulting from an educational action research conducted in the first decade of the 21st century, over 37 teachers/students from a bachelor program in early childhood and primary education, in partnership with the Municipal Department of Education of Vitória da Conquista and Southwest Bahia State University. This work approached both the cognitive and esthetical-hermeneutical dimensions in an ontological, phenomenological experience. The methodological pluralism of the multireferentiality brought out the dialogical nature of language in constituent circumstances of eventual critical professionals. This work is intended to analyze the way in which such a process may provoke and give new meaning to conceptions concerning the pedagogical work; the way of composing their teacheralities through the texts and dialogues; and eventual reconceptualization of professional knowledges. It was demonstrated that records and discussions encourage them to sharpen their perceptions, helping them to expand the self-monitoring processes in order to boost the understanding of themselves and the pedagogical situations.*

Keywords: *Research. Formation. Language. Pedagogical praxis.*



1 Considerações iniciais

[...] para qualquer pedagogia da diferença, são importantes o acontecimento, a linguagem, a intensidade do acontecimento, a contextualização da linguagem e seu sentido, a intertextualidade e a singularidade de seres ou grupos de seres. (SERPA, 2004, p. 157).

As mudanças políticas e sociais ocorridas, desde o início do século XXI a envolver novas tecnologias, diversidade, participação social, multiculturalidade, integração escolar de pessoas com necessidades especiais, dentre outras, criaram renovadas demandas na linha de um ensino mais participativo; assim, indicam a necessidade de uma formação docente menos padronizada e conectada à racionalidade crítica, no sentido de diagnosticar obstáculos formativos e avançar para outros patamares filosóficos e políticos. (IMBERNÓN, 2007). Para além de diagnósticos e constatações, nunca é demais lembrar que muitos professores lidam, há muito, sem o devido preparo com suas próprias itinerâncias e os limites impostos pela própria condição humana e, ainda, com as vidas e os sonhos de seus alunos: de aceitação, de reconhecimento, de um futuro e de um mundo melhor, de uma sociedade mais digna, mais humana e mais fraterna.

No cerne do descrito contexto, a profissão docente traz, em si, desafios cotidianos de criação e recriação social, de saberes mais elaborados, de capacidades que respaldem os profissionais a lidar com as culturas nas suas diferenças, de modo a proporcionar aos alunos apreço aos valores e ideais coletivos, às buscas de soluções para os problemas de uma realidade complexa (MORIN, 2002) preparando-os para a autonomia de decisão, para a criatividade, para o mundo do trabalho. Nesses sentidos faz-se necessário que os estudantes sejam realmente transformadores da sua realidade e, assim, parece ser inevitável o papel ativo do docente no propiciamento de oportunidades de legitimação do conhecimento escolar e ampliação de concepções de vida e possibilidades multissetoriais.

2 Contextualização

[...] o reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade, permite a formação de uma rede de interações sociais e contextos do mundo, da vida. (HABERMAS, 1990, p. 297).

O encaminhamento coletivo da presente investigação-ação, entrecruzada por olhares multirreferencializados e relacionada à formação docente, ocorreu na primeira década do século XXI com professoras no desempenho de papéis docentes na educação básica e, concomitantemente, atuarem como discentes de um Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - modalidade de Curso Normal Superior. Este, fruto de um convênio realizado entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este processo investigativo/formativo foi desenvolvido no âmbito da própria UESB e, ao mesmo tempo, nas classes das professoras partícipes, inicialmente atrelado a dois componentes curriculares ministradas por mim - Atividades de Articulação Curricular I e Psicologia do Desenvolvimento. Processaram-se em dois encontros semanais de cerca de 4

horas/aula cada um; prosseguiu, em mais dois semestres, em encontros semanais com a mesma carga horária das demais disciplinas - Psicologia da aprendizagem e Pesquisa e prática docente I. O produto, construído paulatinamente e, a muitas mãos, resultou numa tese de doutoramento em Educação. Desse modo, a partir de uma liderança compartilhada, 37 professoras/alunas exerceram o papel de parceiras na produção e recolha de informações.

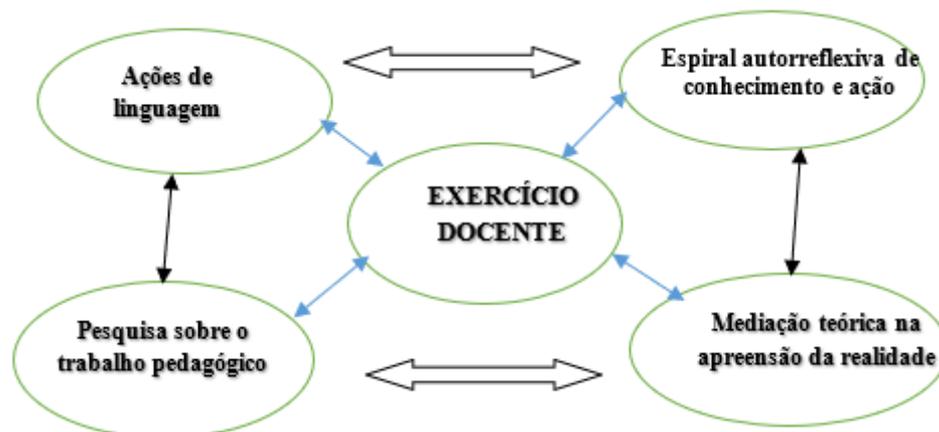
Neste contexto, a maioria (59%) declarou-se oriunda do município de Vitória da Conquista, na Bahia; as demais, oriundas e habitantes de municípios localizados no Sudoeste da Bahia. Da totalidade 100% foram do sexo feminino, 59% declararam-se pardas, 30% brancas e 11% pretas. Houve uma predominância de 33% das que possuíam de 30 a 34 anos sendo que 40% delas tinham de 11 a 15 anos de experiência docente e 33% possuíam de 16 a 20 anos; 92% estavam a atuar em classes iniciais do ensino fundamental e, apenas 8% na educação infantil. Isso revela que elas eram pessoas experientes, não se apresentando um perfil de iniciante no magistério; As com menos tempo de serviço (24%) tinham de seis a dez anos. O tempo de atividade na profissão foi um dado relevante: ele surgiu como um fator importante na compreensão dos saberes constituídos, já que o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo de vida.

O estudo deu-se orientado por perspectivas epistemológicas/metodológicas de múltiplos referenciais e em concepções crítico-interpretativas de saberes da profissão e experiências do cotidiano escolar; desenvolveu-se na inter-relação de conjunturas individuais, sociais, políticas e institucionais, por meio de diálogos permanentes e revisão de conceitos tácitos, através de convocadas leituras acadêmicas e de constantes interlocuções e intervenções nas realidades de suas classes. Portanto, de cunho crítico-emancipatória, esta ação foi vivenciada como dialogicidade reflexiva e viabilizada por acordos comunicacionais propostos, tendo a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1999) como viabilizadora de circunstâncias constitutivas de possíveis profissionais críticos. Sua realização justificou-se com a apresentação de contributos à produção crítica do conhecimento científico.

Assim sendo, a complexidade desta investigação/formação deu-se com um foco em ações de linguagem (SMYTH, 1992) as quais são compreendidas como constitutivas de significações de si, de outros, de contextos interacionistas sociodiscursivos; e, desse modo, “[...] como prática que se desenvolve em contextos reais carregada de intenções e interpretações subjectivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática [...]” (SACRISTÁN, 1995, p. 79) e deram-se inter-relacionadas à espiral autorreflexiva de conhecimento e ação. (CARR; KEMMIS, 1988).

Como elementos tangenciais, as abordagens relacionadas a vidas de professores (NÓVOA, 1992) permitiram a vivência de um processo de articulação entre as vivências pessoais, a docência e a pesquisa. A ação, proposta e descrita, pode ser visualizada através da figura abaixo:

Figura 1: O movimento investigativo-ativo e suas inter-relações



Esta, ao explicitar a operacionalização inter-relacionada, deste processo investigativo/formativo, demonstra-o inserido num agir comunicativo (HABERMAS, 1989), a envolver aberturas para a compreensão de conceitos e experiências; nestas circunstâncias, deu-se com base no pressuposto de que é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento como significados e tensões, tramas de criação e recriação de fatos, reconstrução de experiências e teorização da prática: fatores imprescindíveis ao escopo científico deste empreendimento, amplamente presentes. Os elementos epistemológicos e metodológicos, assim, ocorreram vinculados a ciclos sucessivos de práxis pedagógica - planejamento, ação, observação/reflexão e replanejamento de situações pedagógicas tendo sido realizado na perspectiva de uma provável ampliação da sensibilidade socioexistencial do professor - como possível potencializador de consciências mais abertas, acerca da ação docente. (MIDDLEJ, 2008).

Em tais dimensões, na sintonia com Carr e Kemmis (1988) manifestei, desde o primeiro momento, que a ação deveria se compor como concepção, e não, apenas, como uma modalidade de pesquisa tendo como objetivo aprofundar o conhecimento e acionamento de novas organizações discursivas, análises críticas das práticas pedagógicas e de probabilidades de (re)construí-las em níveis mais complexos.

3 Do elenco epistemológico às dimensões metodológicas

[...] a compreensão que se exerce nas ciências do espírito é essencialmente histórica, isto é, que também nelas um texto só é compreendido se for compreendido, em cada caso, de uma maneira diferente. (GADAMER, 1997, p. 461).

A espiral, vinculada a uma perspectiva emancipatória em vieses multirreferencializados (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 1998; MAGALHÃES, 2002), adveio da espiral lewiniana, modificada por Carr e Kemmis (1988) e abriga, em si, “[...] uma sequência de fases, compondo ciclos sucessivos de planejamento, ação e averiguação de fatos referentes ao resultado da ação.” (LEWIN, 1946, p. 22 - tradução nossa). Nesta, a possibilidade de formação de professores críticos-reflexivos, em dimensões praxiológicas. Sua operacionalização processou-se, desde o esclarecimento de uma dada situação, ao planejamento inicial de estratégias, atos de observação em locais de exercício de docências, compreensão, reflexão e, por fim, de um novo planejamento

de ações. Carr e Kemmis (op. cit, p. 202), acerca deste processo, asseveram: “[...] a investigação-ação é participativa; é colaborativa quando grupos trabalham conjuntamente no estudo de sua própria práxis individual e quando estudam as interações sociais entre elas [...]”. O quadro abaixo explicita as fases e as ações desta espiral:

Quadro 1: Espiral autorreflexiva de conhecimento e ação

• Aclarar e diagnosticar uma situação prática; (diagnósticos realizados no contexto escolar visando organizar intervenções).
• Formular estratégias de ação; (formulação e realização, individuais, de planos de ação didática).
• Desenvolver estratégias e avaliar sua eficiência; (observação, análise e desenvolvimento de situações pedagógicas).
• Ampliar a compreensão da nova situação; (ações de linguagem acerca da realidade do planejamento e da prática: socialização dos registros, teorização da prática).
• Proceder os mesmos passos para a nova situação prática; (produção dos mesmos passos para novas conjunturas).

Fonte: (CARR e KEMMIS, 1988).

Conforme se pode analisar, a linguagem funcionou como mediadora das atividades sociais, tendo sido acionada permanentemente, numa dinâmica reflexiva, crítica; o inter-relacionamento das ações linguístico-discursivas, com a concepção, serviu como referência para organizar as sessões reflexivas que se iniciaram com as negociações visando a minha permanência, intencionada, sistematizada e prolongada, no campo acadêmico e acompanhamento das ações docentes, através de registros. Nas negociações utilizei-me das ideias de Bakhtin (1999) referentes à criação de condições para uma compreensão responsiva ativa, onde as pessoas, ao concordarem ou discordarem de situações propostas referendam, complementam, posicionando-se. Assim, ao lado da observação participante ativa ocorreram debates e registros de notas pessoais, nos diários reflexivos, como memória ativa descritiva (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) aliados ao emprego de um questionário semiestruturado, socioantropológico e processos de escuta sensível (BARBIER, 2002) operacionalizados em vieses diagnósticos.

Nos modos descritos, na condição de mediadora acadêmica, eu tinha consciência de que, tais referências, ao se encontrarem ligadas ao paradigma da complexidade (MORIN, 2002) requeriam um trabalho dialógico e multidimensional, no qual ligar e problematizar caminhariam juntos nas sessões reflexivas. Assim, a vivência da espiral deu-se, a partir de processos reflexivos intencionais, anunciados, negociados, sistematizados e sintonizada a movimentos que indicaram a necessidade de reatamentos, revisão de valores humanos, de reforma das estruturas de pensamento, de formação de pessoas mais interativas, autônomas. Foram empregados procedimentos e estratégias metodológicas a exemplo de: narrativas de fragmentos de histórias de vida, inclusive pedagógicas, como reapropriação do universo sociocultural; descrição e interpretação de realidades discentes e docentes; definição de experiências e de construção de maneiras de ser e estar na profissão. (DELORY-MOMBERGER, 2000; DOMINICÉ, 2000).

Assim, ocorreram sessões reflexivas com interações face a face em dois encontros acadêmicos, semanais, com duração de 4 horas/aula, cada um envolvendo trabalhos sistematizados com as leituras realizadas *a priori*, a operacionalização da espiral autorreflexiva de conhecimento e ação com diagnósticos de situações, planejamento; atuação; investigação; reflexão; socialização; teorização da prática; resignificação; (re)planejamento de cenas pedagógicas; (re)ajustes de ações

às necessidades individuais e coletivas; organização das ações de linguagem visando criar contextos de compreensão dos significados epistemológicos de suas escolhas didáticas, os interesses que as servem, concepções a que estão atreladas.

Tais estratégias e instrumentos constituíram-se como elementos fundantes na articulação entre a investigação-ação, a docência e a formação na condição de pontos nucleares - nos conhecimentos teóricos e na discussão da prática educativa - em direção ao conhecimento da realidade. Proporcionaram, além de um relacionamento com os citados elementos epistemológicos, uma investigação didática e de intervenção das partícipes, sobre as situações problemáticas, tanto na condição de alunas, quanto na de professoras.

Em tais sentidos, os critérios de validade científica, ao serem substituídos por critérios de rigor metodológico de credibilidade, transmissibilidade, de fiabilidade e de confirmação de dados - definidos por Guba e Lincoln (1985) - tiveram como implicação não apenas o vigor de minha presença com as parceiras, como também as destas nos locais onde se davam suas docências. Desse modo, o conteúdo das práticas docentes e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas (ELLIOT, 1993) ao serem trazidos para as sessões reflexivas forneceram subsídios à espiral e às ações de teorização da prática, enriquecendo, sobremaneira a atividade acadêmica.

Com tudo isto ampliei os subsídios para que a checagem dos elementos fossem confrontados com diversos pontos de vista, apoiados numa variedade de informações e na busca de valores que se encontravam subjacentes às comunicações. E, ainda: comparando as interpretações dadas, ao mesmo fenômeno, instiguei as descrições de fatos, ancorados nas realidades e na dinâmica acadêmica, na perspectiva de compreender/descrever as diversas situações observadas. As descrições, densas, ajudaram-me a estruturar o quadro configurativo da investigação e encaminharam minhas pautas de observação, também, na direção de inferências: com o cuidado para não cair num empirismo vazio busquei os movimentos que se configuraram na dinâmica das interações que refletiam os valores, as crenças, os pressupostos que se encontravam subjacentes às práticas pedagógicas.

O processo de impregnação (MACEDO, 2006) realizou-se através de leituras dos diários reflexivos no sentido de detectar as marcas e as dimensões mais relevantes das informações que constituíram-se como valiosas na estratégia da triangulação. Com isso, numa primeira síntese surgiram as dimensões conceituais para a organização do trabalho analítico, no qual a análise de conteúdos foi utilizada como “[...] um recurso metodológico, interpretacionista, visando descobrir o sentido das mensagens das situações comunicativas.” (Op. cit., p. 145). E, assim, se deu, a partir da compreensão dialógica bakhtiniana, (BAKHTIN, 1988) integrarem enunciado e vida, falante e ouvinte, linguagem e consciência na composição da professoralidade. (PEREIRA, 2001, 2013).

4 Composição da professoralidade

[...] voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento... (CORAZZA 2002, p. 106-107).

O conhecimento dos professores, ao comportar um conhecimento pedagógico específico, denota que, o que se está sendo, quando se é professor, é um componente atualizado de

diferentes possibilidades históricas e culturais que se circunscvem e se atualizam em inúmeras possibilidades a perfazerem o campo da subjetividade. (PEREIRA, 2001). O autor denomina tal processo de professoralidade, enunciando: “Vir a ser professor é uma diferença, de si, que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo.” (Op. cit., p. 23 -24). Ele busca, com isso, “[...] explicitar caminhos nos processos de formação, que contribuam para considerar a inseparabilidade da (auto)formação profissional e produção da subjetividade.” (P. 38). Fundamenta-se em Deleuze (1988), Deleuze e Guattari (1995), Foucault (1994), para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização do *devoir* professor, na processualidade que compõe tais fluxos.

Ao tomar como referência as produções epistêmicas de Pereira (2001; 2013) operei na direção da constituição subjetiva da profissão por compreender que o citado processo, a partir da de sua concepção encontra-se “[...] abalado por uma tensão desestruturante, a experimentar o caos das forças interferentes e se organiza em uma nova forma existencial” (2001, p. 39) em direção contrária ao movimento identitário que assume uma “[...] configuração cristalizada de uma forma de ser.” (p. 36). Ao operar com estes conceitos presumi, a exemplo deste autor (p. 32), “[...] que a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem essa decisão.” Nesse caso, “[...] a nova composição será uma recomposição, obedecendo aos modos dominantes de estratificação [...]. (PEREIRA, 2013, p. 36). Suas ações, ao se assentarem num corpo de significados, assim, podem ter sua gênese nas experiências vividas ao longo da vida, em especial na condição de discentes. A escrita autobiográfica, ao fertilizar retornos, de si para si mesmas, foi adotada como um método privilegiado de se ter acesso ao universo “[...] de uma formação existencial singular, [...] em constante iminência de deixar de ser o que vem sendo para tornar-se diferente de si mesmo [...].” (PEREIRA, 2001, p. 34). E, ainda visando favorecer a mobilização das estruturas tácitas de pensamento e ampliação de conhecimentos. Houve, desse modo, uma intencionalidade de reconstituição passando pela “[...] condição humana, em sua processualidade [...] no sentido de explicitar caminhos de formação.” (Op. cit. p. 38).

Nesses sentidos, a narrativa autobiográfica funcionou como um lugar de reconstrução de saberes ao dar acesso ao universo “[...] de uma formação existencial singular, [...].” (Op. cit., p. 34). Este procedimento, ao apresentar indícios de contribuir para uma revisitação ao passado, tal como ele submergiu, funcionou como um fio condutor do conjunto de forças, (FOUCAULT, 1993), das experiências e partilhas: seus registros, socializados, enriqueceram as discussões teóricas nas sessões reflexivas ajudando-as a analisar aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem vivenciados, ao longo da vida, por elas. Assim, compuseram as memórias nas famílias, nas escolas e ampliaram a sistematização de conhecimento vinculadas a aportes epistemológicos, explorados.

5 Informações recolhidas e dimensões analíticas

Pode-se lá, porém, permitir que a palavra nasça do amor da gente, assim, de broto e jorro: aí a fonte, o miriquilho, o olho d'água; ou como uma borboleta sai do bolso da paisagem? (GUIMARÃES ROSA, 1967, p. 66).

Esta ação, ao estar vinculada à situação acadêmica por três semestres letivos, trouxe consigo a instauração de um diálogo fecundo entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Nesse

contexto, o uso do diário reflexivo foi realizado como instrumento de investigação didática e reflexão acerca das ações, através de registros escritos das próprias práticas educacionais.

Nessa trajetória, havia uma consciência, de minha parte, de que a caminhada investigativa não deveria apenas interpretar a realidade, mas ao mesmo tempo, abrir possibilidades de desenvolver-se como princípio científico e educativo. Assim, a experiência de projetar e discutir os contextos rompia com a lógica de formação, tradicionalmente, vivenciada: não se tratava mais de estudar uma teoria a ser aplicada *a posteriori*, mas de, a partir da consciência do que se estava a realizar, promover articulações teoria-prática e prováveis reformulações de concepções e estratégias docentes. Os discursos, entrelaçados em ações comunicativas sistemáticas - porque baseados nas narrativas dos diários e expressos em comunicações verbais - foram abordados a partir da hermenêutica gadameriana “[...] onde a vida humana é concebida como um horizonte de possibilidades não decididas [...] antes, condicionada e contextualizada pelo fenômeno da linguagem, da cultura e da política.” (GRÜN; COSTA, 2002, p. 96 - 97). Do mesmo modo, o enfoque fenomenológico conferiu, a este estudo, como um elemento de produção de sentidos, atitudes de abertura a orientações originárias de literatura acerca de concepções analíticas que têm, como fio básico, a linguagem e, daí, encontrarem-se marcadas pelo dialogismo interacional “[...] como um tecido de muitas vozes que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, ou polemizam entre si e no interior do texto.” (BRAIT, 1997, p. 34).

Assim, o trabalho com a linguagem vinculou-se às características linguístico-discursivas de cada uma das ações que compõem o processo reflexivo sistematizado: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Destes dispositivos foram feitas leituras densas e elaboração de quadros configurativos de aprofundamento de mensagens implícitas: eu fazia anotações à margem dos relatos, dialogando por escrito, concitando-as a desestabilizarem os conhecimentos prévios e a desenvolverem olhares sobre as questões que as instigavam. Tais ações me possibilitavam dar retornos com um referencial teórico mais próximo das necessidades sentidas.

Nessa acepção, os registros funcionaram como dispositivos mediadores (ALTET, 2001) e ocorreram como procedimentos científicos de construção de conhecimento e como processo formativo, no entrelaçamento entre formação, pesquisa e o exercício da profissão propiciando maiores envolvimento entre as pessoas e enriquecimento do exercício hermenêutico. À medida que esse processo ia se desenvolvendo, novos conhecimentos, acerca da prática pedagógica, eram produzidos “[...] trazendo a marca do provisório, do inacabado, passíveis de serem transformados, ou até mesmo refutados.” (DICKEL *et al.*, 2007, p. 39). Análises se seguem, oriundas das informações colhidas, aleatoriamente, nos 37 diários reflexivos.

6 Registros e análises

Somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que tantas vezes, queremos modificar. (VEIGA-NETO, 2002, p. 36).

O processo de formação, aliado à investigação, ao instigar as pessoas a escreverem sobre suas experiências deu mostras de cumprir o desafio de promover aprendizagens vinculadas à realidade contextual. Embora as resistências iniciais, aos poucos, mesmo aquelas que relutavam foram criando o hábito de anotar intenções e registros, ações pedagógicas. Nos momentos de socialização liam-nas, revelando percepções/ações. Desde o início já se podiam ver registros como

estes:

Escrever no diário reflexivo é bom, preciso reconhecer, pois nos leva à auto-avaliação e daí surge questionamento (sic): será que estou no caminho certo? Em que posso melhorar? A minha prática condiz com a teoria e vice-versa? [...] após o diário vejo que estou me tornando mais crítica e exigente [...]. (BV).

Numa semana de escrita de minhas ações no diário reflexivo vejo que isto vem contribuindo para a minha transformação e passei a gostar mais de escrever. (SG).

Transparece, aqui, a reflexão como componente essencial da análise que une pensamento e ação como investigação e, esta, quando colocada no mesmo nível da responsabilidade intelectual demonstra gerar uma categoria apontada por Dewey (1979, p. 44), na experiência da produção de saberes interligada à práxis: “Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado; significa ter vontade de adotar essas consequências [...]”. Em processos metacognitivos e metapráticos, ela dá mostras de potencialização de compreensões das situações reais a demonstrar que os atos de interlocução, consigo mesmas, traz o que Bakhtin (1999) chama de compreensão responsiva ativa: ao se questionar e às situações, a professora-aluna BV referenda o uso do instrumento, posicionando-se ao dizer-se *mais crítica e exigente*. Ficam patentes reações, acerca dos fatos da realidade: abaixo, um exemplo relacionado às vivências das ações de linguagem vinculadas à espiral. Trata-se de uma cena pedagógica, das realizadas, escolhida aleatoriamente. Para facilitar as transcrições se deram no interior de um quadro analítico criado, por mim, para esta finalidade:

Quadro 2 - Transcrição da cena pedagógica I - inter-relacionada às *Ações de linguagem* e à *Espiral autorreflexiva de conhecimento e ação*.

UNIDADES SIGNIFICATIVAS INVESTIGADAS	REGISTROS DA PROFESSORA-ALUNA EG	AÇÕES DE LINGUAGEM	ESPIRAL AUTOR REFLEXIVA
Saberes e experiências docentes como prováveis acionadoras de renovadas percepções e organizações discursivas.	Em classe vejo problemas com a leitura e a escrita: levei alguns poemas e li-os para os alunos, procurando chamar a atenção deles para esta modalidade de texto. Fiquei frustrada porque vi que eles não se interessaram muito por estas. Fui pensar no que fazer para buscar o interesse deles e torná-la interessante. Lembrei das leituras que fiz sobre as teorias de Piaget e Vygotsky.	DESCREVER (O que fiz?) (O que faço?) (Foco do processo reflexivo).	Diagnóstico de uma situação prática; Planejamento; Formulação de estratégias de ação.
Questionamento e superação de concepções e ações pedagógicas monossêmicas e mecanicistas.	Vejo que devemos trabalhar de uma forma que elimine a simples transmissão de conhecimentos e motivar a criança a construir e reconstruir hipóteses sobre o mundo.	INFORMAR (O que é significativo) (Foco nos conceitos que perpassam as ações).	Avaliação da eficiência das estratégias empregadas; Teorização da prática; Formulação de outras formas de ação possíveis e suas razões.

<p>(Re)construção de conhecimentos didáticos e pedagógicos em níveis mais elevados de criticidade.</p>	<p>Vi que precisava entrar no conteúdo a partir da realidade deles, a fim de ver se chamava a atenção dos alunos.</p> <p>Pensando nisso, tive uma idéia.</p>	<p>CONFRONTAR</p> <p>(Como ajo?)</p> <p>(Foco na avaliação e percepção da situação).</p>	<p>Investigação</p> <p>Reflexão;</p> <p>Desenvolvimento de novas estratégias;</p> <p>Compreensão da situação.</p>
<p>Desenvolvimento de uma sensibilidade socioexistencial e histórica das pessoas.</p>	<p>A partir daí chamei-os pra brincar de “chuva de palavras” (cada um dizia uma palavra e eu ia anotando no quadro). Em seguida estas palavras serviram de base para a criação de um poema coletivo e o envolvimento de todos se deu de modo positivo.</p> <p>Cada um trouxe a sua contribuição e se deram momentos de muita aprendizagem.</p> <p>Pude trabalhar com eles os conceitos de verso, estrofe e rimas e explorei ao máximo o significado do poema que teve como tema A PAZ. No fim eles fizeram questão de copiá-lo nos cadernos. Vou realizar mais atividades desse tipo.</p>	<p>RECONSTRUIR</p> <p>(Como posso agir de modo diferente, renovado?)</p> <p>(Foco no desenvolvimento de novas estratégias e na retomada do processo).</p>	<p>Novas reflexões sobre a prática;</p> <p>Replanejamento de cenas pedagógicas;</p> <p>(Re)ajuste de ações;</p> <p>Desenvolvimento de novas estratégias;</p> <p>Processamento de etapas semelhantes para a nova situação prática.</p>

Desses modos, a práxis educacional, se deu aliada a um agir epistêmico metacognitivo e transparece, no quadro, como uma ação exercida na condição de diálogo contrapondo-se a modelos tradicionais de educação. Embora explícitos, estes juízos pessoais são, por seu próprio caráter, sempre discutíveis e devem estar abertos a reinterpretações, através da prática reflexiva e, não, em relação a pontos imutáveis. (PEREIRA, 2001, 2013). Nesses sentidos, EG, ao deixar transparecer, no diário, a gestão da situação pedagógica exerceu a pesquisa como algo cotidiano, com informações colhidas na realidade e seleção de indicadores que a auxiliaram a interpretar os sinais, utilizá-los para as decisões. Ao afirmar que “vou procurar realizar mais atividades desse tipo [...]”, ela exterioriza a força que possuem os dados empíricos fundamentando uma melhoria do trabalho docente. É um fato que, na reconstrução das ações expressas e, com a ajuda de dispositivos mediadores (ALTET, 2001, p. 33), as condutas auto-observáveis passam por um processo de pensar sobre o próprio pensar, dirigido por operações mentais complexas que as afastam do automatismo. Assim, a atuação parece se ligar aos julgamentos, a partir de seus registros. Desse modo, através da articulação entre o mundo vivido e o sistema social, o homem

se constrói. (BENASSULY, 2002).

Na vivência de um processo que se modifica em espirais de reflexão e ação, permeado por mediações, pode-se observar, a partir do exemplo trazido, que nem sempre é fácil para o docente deslocar-se de um modelo que lhe é familiar para outro. Ao levar-se em conta o procedimento descrito, a professora, em pauta, diagnosticou, no ato, a ineficácia de sua ação; lembrou, embora de modo superficial, de leituras realizadas e definiu-se por formular outras estratégias didáticas. Ao desenvolvê-las, utilizou-se de instrumentos conceituais, ainda em processo de acomodação dentro de si transformando-os em saber adaptado à situação: agiu de modo diferente. “Esta articulação entre saberes e adaptação na ação ocorre implicitamente e requer uma reflexão do profissional sobre seus atos.” (ALTET, 2001, p. 31). Assim se deu: o ato reflexivo, ao se centrar na análise do que foi realizado, apresentou-se marcado por probabilidades de ampliar o olhar para a práxis educacional como algo, sobre o qual, ela podia pensar e o fez. Assim, EG, ao confrontar-se com a situação avaliou-a, deu mostras de visualizar outras formas de ação, realizando-as. Percebe-se que a linguagem da reflexão crítica instrumentalizou-a para a transformação ajudando-a a definir novas estratégias, outras possibilidades de docência. Ressalto o entendimento que EG, ao empreender seus registros, refletiu e ampliou suas compreensões para as premissas teóricas que sustentam as práticas: as situações constituíram-se como pontos de partida e deram-lhes condições para mudar a qualidade de suas tarefas. É preciso reconhecer, entretanto, que ainda há uma distância entre estes fatos e o empreendimento de mudanças em seus percursos. Atente-se para a infraestrutura tácita do conhecimento, presente no sistema cognitivo das pessoas adultas e que trazem, em si, aportes de cristalização em torno do que é familiar à mente levando-a “[...] a defender-se de tudo o que lhe prometa perturbar os seus próprios balanços e equilíbrios.” (BOHM; PEAT, 1989, p. 36). Apresento, abaixo, a transcrição de um registro colhido no diário reflexivo da professora-aluna BS. Suas palavras confirmam o que vem sendo dito:

Depois que estou frequentando este Curso, já senti uma diferença em minha prática. Agora me interessa mais por analisar e refletir sobre as ações tentando melhorá-las. Ainda assim, tenho dificuldades e não posso dizer que a mudança é total, não é fácil mudar, na idade em que estou: acho difícil trabalhar com alguns conteúdos que não seja de modo tradicional. Mas sei o quanto este processo vem me ajudando: hoje escuto mais os alunos valorizo a opinião de cada um e faço com que eles possam interagir mais. Agora eu reconheço o valor da teoria e procuro ler. É uma pena que o tempo não dê para me aprofundar nos estudos como eu preciso... (BS).

Aqui está, explícita, a disposição para a mudança, embora a professora reconheça-a como difícil demonstrando que tem problemas na mobilização de seus conhecimentos para outras concepções. Ao trazer a dificuldade de exercer a docência de um modo que não seja o tradicional, anuncia que o processo ajudou-a a escutar os alunos, valorizá-los, colocá-los em interação. Diz das condições sociais em que vive: a falta de horário para a sistematização de estudos, além de dar visibilidade para a sobrecarga de trabalho - a se constituir em barreira para a organização da ação docente.

7 Considerações finais

Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. (DELEUZE, 2003, p. 86).

A tarefa acadêmica, nesses moldes, deu indícios de trazer perspectivas de acréscimo da compreensão epistemológica e metodológica dos componentes fundantes da ação docente, embora tenha apresentado sinais de tensão na (re)criação de percepções, fatos, (re)construção de experiências e teorização da prática.

Em tais vieses, os registros realizados, ao trazerem à pauta a polissemia da linguagem - usada na perspectiva das dimensões cognitiva e estético-hermenêutica, como produções sociais enriquecedoras - produziram fluxos de informação e movimentos que pareceram impulsionar construções de caráter crítico-emancipatório da práxis pedagógica; as informações recolhidas e analisadas asseveram que, nas condições dadas, inquietações epistemológicas vieram à tona e problematizaram a relação ensino/aprendizagem, auxiliando as partícipes a vivenciar processos de desacomodação, desestabilização, com o que acreditavam ser válidos para suas ações docentes, até então. Assim, registro que, muito embora num contexto de precárias condições formativas e profissionais, onde ações conjugadas de trabalho, salário e formação demonstraram dificultar exercícios crítico-reflexivos da profissão, aconteceram inquietações e incipientes atos de desfamiliarização de concepções tradicionais com as quais, estas, antes se expressavam, acerca da vida e da ação profissional. Verifiquei, assim, especialmente através das ações de linguagem que, mesmo sob uma conjuntura perversa, o exercício formativo/investigativo possibilitou construções mais conscientes e distantes do puro automatismo de práticas consolidadas, o que auxiliou, sobremaneira, embrionárias atuações docentes mais críticas e emancipatórias.

Com base em tais assertivas ratifico as evidências de que a instância acadêmica, voltada para a especificidade da docência, demonstra-se carente de promover, dentre inúmeras outras questões, posturas autorreflexivas, interculturais e poéticas que deem condições ao professor de potencializar aberturas do ser para a lida com as grandes tensões que envolvem a profissão; o processo vivido aponta, assim, para necessidades de ações promotoras de reconceitualização de saberes, revisões de atitudes profissionais que possam gerar concepções de ensino e aprendizagem ativas, interativas, inventivas. Nesses sentidos, que possam envolver processos de autoconhecimento e automonitoração visando dilatar a composição da professoralidade para dimensões mais abrangentes e afins com posturas que falem da fluência da vida e de renovadas formas de pronunciá-la.

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais*. Que estratégias? Quais competências? 2. ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23 – 35.

ANDRÉ, Marli André; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação*. Abordagens qualitativas. São Paulo, EPU. 1986.

-
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) nas situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (Org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernardini. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOSA, Joaquim. (Org). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BENASSULY, Jussara S. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Célia. LEAL, Maria Cristina. (Org). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 185 -195.
- BOHM, David; PEAT, F. David. *Ciência, Ordem e Criatividade*. Tradução de Jorge da Silva Branco. Lisboa: Gradiva. 1989.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 91 -104.
- CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa. Vorraber. (Org.) *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em Educação. São Paulo: DP&A editora. 2002, p. 105-131.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alii. 01. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Les histoires de vie*. De l'invention de soi au profet de formatin. Paris. Economica, 2000.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. Uma reexposição. 3. ed. Tradução e notas de Haidée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DICKEL, Adriana. *et al*. Professores pesquisadores como produtores de conhecimento. In: VARANI, Adriana. FERREIRA, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Narrativas docentes*. Trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 29-42.
- DOMINICÉ, Pierre. *Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmatan, 2000.

- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11.ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução de Yara F. Vieira Lahud. São Paulo: Hucitec, 1999.
- GADAMER, Hans. G. *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2 ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GRÜN, Mauro.; COSTA, Marisa Vorraber. A aventura de retomar a conversação: hermenêutica e pesquisa social. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-104.
- GUBA, Egon. LINCOLN, Yvonna. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Portugal. Publicações D. Quixote, 1990.
- IMBERNON, Francisco. Uma nova formação docente. In: *Pátio. Revista pedagógica. Ano X. N. 40*. Nov2006/Jan 2007, p. 13-15.
- LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. In: *Journal of social Issues*, 2. 1946, p. 34-46.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MAGALHÃES, Maria Conceição C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Amsterdam: Vrije Univesrsiteit. 18-22 jun, 2002.
- MIDDLEJ Jussara. A investigação-ação educacional e as ações de linguagem como princípios formativos do ser professor. 2008, 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, Bahia. Abril, 2008.
- MORIN, Edgar. *O método 5. A humanidade da humanidade. A identidade humana*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, Portugal: Porto Editora, 1992.
- PEREIRA, V. Marcos. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: FRAZÃO, C. *et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&A., 2001, p. 23-41.
- PEREIRA, V. Marcos. *Estética da professoralidade*. Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ROSA, João Guimarães. *Tutaméia*. Terceiras Estórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Círculo do Livro. Ed. Nova Fronteira. 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA A. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.63-92.

SERPA, Felipe. *Rascunho digital*. Diálogos com Felipe Serpa. Salvador. Edufba, 2004.

SMYTH, John. Teacher's work and the politics of reflection. In: *American Educational Research Journal*, v. 29, N 2, 1992, p. 267 - 300.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA. M. V. (Org.) *Caminhos investigativos*. Novos olhares na pesquisa em Educação. São Paulo: DP&A editora. 2002, p. 23-38.

OS DESAFIOS NA CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA DE TUTORES NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

*THE CHALLENGES IN THE PEDAGOGICAL TRAINING OF TUTORS IN THE MODE OF
DISTANCE TEACHING*

Patrícia Maria Medeiros de Andrade

Universty Sustainable Development-Uds, Asunción, Paraguai. E-mail: patriciamaria.as@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.105>

Recebido em: 24.05.2021

Aceito em: 30.07.2021

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal investigar os desafios na capacitação pedagógica dos tutores na modalidade EaD. A proposta do trabalho consistiu em compreender o papel do tutor no processo de aprendizagem e como ele é adquirido. A metodologia baseou-se em uma pesquisa exploratória, documental e predominantemente qualitativa realizando pesquisa de campo, a pesquisa será de método misto (qualitativo e quantitativo). A população do estudo foi composta por um tutor do polo de ensino superior a distância localizada em Manaus e a coleta de dados foi realizada através de um questionário semiestruturado. Ao fim da investigação conclui-se que o ensino a distância é desafiador e que apresenta pontos positivos e negativos, cabendo ao tutor realizar o acompanhamento, orientar e estimular os educandos. Gerando e difundindo conhecimentos em alto grau com senso de responsabilidade, tanto para com o sistema ao qual se está vinculado, quanto para o enriquecimento (em amplo sentido) da instituição que se representa física ou virtualmente

Palavras-chave: Capacitação. Educação a Distância. Tutores.

Abstract: *The main objective of this study was to investigate the challenges in the pedagogical training of tutors in the EaD modality. The purpose of the work was to understand the role of the tutor in the learning process and how it is acquired. The methodology was based on an exploratory, documentary and predominantly qualitative research conducting field research, the research will be mixed method (qualitative and quantitative). The study population consisted of a tutor from the distance higher education pole located in Manaus and data collection was carried out through a semi-structured questionnaire. At the end of the investigation, it is concluded that distance learning is challenging and that it has positive and negative points, and it is up to the tutor to monitor, guide and encourage students. Generating and disseminating knowledge to a high degree with a sense of responsibility, both towards the system to which it is linked and towards.*

Keywords: *Training. Distance Education. Tutors.*

1 Introdução

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado com o título “Ensino Superior a Distância: Desafios na Capacitação Pedagógica de Tutores na Modalidade de Ensino a Distância”. O objetivo geral desse estudo foi investigar os desafios na capacitação pedagógica dos tutores na modalidade EaD. A proposta do trabalho consistiu em compreender o papel do



tutor no processo de aprendizagem e como ele é adquirido.

Em sociedade, nos deparamos com uma competitividade acirrada em busca de formação e conhecimento o que torna o tempo algo precioso a ser aproveitado, de forma que o indivíduo possa ser participativo no processo voltado ao ensino e aprendizagem. Partindo desse pressuposto, a relevância dos cursos superiores a distância apresenta-se como um segmento de significativa importância no desenvolvimento do acesso ao conhecimento formal.

O ensino a distância acaba ofertando vantagens de modo a democratizar a educação, rompendo as barreiras geográficas, sociais, culturais e econômicas, promovendo de forma integrada uma formação sistemática do conhecimento.

Segundo Júnior et al. (2015) do ponto de vista social, o acesso das pessoas que possuem alguma dificuldade de inserção no ensino superior, se dá muitas das vezes por residirem distantes das universidades, indisponibilidade de tempo ou horário incompatível com as aulas presenciais, demandando maior tempo do aluno em um curso superior presencial.

O ensino a distância acaba oferecendo vantagens de modo a democratizar a educação, rompendo as barreiras geográficas, sociais, culturais e econômicas, promovendo de forma integrada uma formação sistemática do conhecimento.

Na vertente econômica podemos dizer que o avanço tecnológico, como por exemplo a expansão e estabilização da rede mundial de comunicação, internet, tem proporcionado grandes avanços significativos na educação como um todo, onde os alunos possuem maior liberdade em desenvolver conhecimento adquirido sem necessitar apresentar-se em período integral diante de seu professor, viabilizando economia de transporte para ambos os lados.

Na instituição há economia nas instalações elétricas e hidráulicas, e de modo geral acaba se tornando uma forma mais segura de educação pois o ensinamento é obtido por via on-line, através de equipamentos periféricos portáteis que são acessados de qualquer lugar que a pessoa julgue como seguro a ela (MENDONÇA, 2016).

Observando a expansão do ensino a distância no Brasil, porém, ainda com certa resistência por parte de alguns discentes mais tradicionais quanto ao ensino presencial. E ainda, considerando que o aumento na demanda e na oferta por essa modalidade de ensino implica em fornecer serviços com ainda mais qualidade, além de aprendizagem efetiva para uma educação emancipadora e que siga em constante progresso, atualização, aperfeiçoamento, tanto por parte dos alunos, quanto por parte do tutor, foco desta pesquisa.

Portanto se faz necessário realizar um estudo para maior compreensão do desenvolvimento da docência nesta modalidade de ensino. Para esse entendimento há necessidade de análise sobre os modos pelos quais os modelos de docência virtual contribuem no cotidiano educacional. Assim como procurar compreender as dificuldades, desafios, facilidades e as estratégias que a tutoria virtual pode exercer nas intuições participantes, que são os saberes docentes para essa modalidade, assim como a forma em que o docente virtual adquire esses saberes e os percebe.

Essa pesquisa realizou-se através de análise investigativa acerca dos desafios na Capacitação Pedagógica dos Tutores na Modalidade de Ensino à Distância (EaD) em uma instituição de Ensino Superior da Cidade de Manaus – AM. Aplicou-se a investigação por meio de entrevistas e analisou-se os resultados acadêmicos para a comunidade, averiguando as competências e habilidades de tutores envolvidos, buscando sugerir capacitações adequadas as melhorias do serviço.

2 Metodologia

A metodologia deste projeto deu-se como caráter qualitativo e quantitativo, com aplicação de questionário, ensino e aprendizagem como forma de procedimentos, sendo um fator primordial objetivando ampliar o desenvolvimento no que refere aos métodos e técnicas da pesquisa indispensável ao conhecimento e abordagens científicas. É importante salientar que grande parte dos conteúdos analisados são de natureza qualitativa, sendo significativos para compor a interpretação direta condizente na realização do projeto de pesquisa.

Como critérios de inclusão foram coletados dados de participantes de ambos os sexos, tutores qualificados para EaD, com idade acima dos 18 anos, que concordaram e assinaram o TCLE. A investigação ocorreu em três etapas.

Desta forma, destacamos a grande contribuição metodológica na escolha voltada a uma pesquisa bibliográfica assim como seguimento qualitativo como prática eficaz na reflexão em leituras de artigos, sites e literaturas relacionados ao exercício profissional e desafio de tutores em educação a distância, constituindo um fator elementar no processo de formação acadêmica de alunos inseridos nas modalidades em EaD.

Quanto a pesquisa *in loco*, nesta fase procedeu-se com a investigação em campo para averiguação das percepções acerca dos desafios na capacitação pedagógica dos tutores em Ensino a Distância em uma instituição de ensino superior em Manaus, Amazonas

No primeiro momento, houve visita informal, quando ocorreu apresentação do tema, objetivo e justificativas do projeto. Posteriormente foi entregue pela pesquisadora a carta de consentimento esclarecido na qual está em anexo I, com objetivo de esclarecer o motivo da pesquisa e oficializando os procedimentos para início efetivo da investigação, com os tutores que gentilmente se disponibilizaram a colaborar.

A este respeito, Marconi e Lakatos (1996, p. 88) conceituam o questionário estruturado como uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Uma das maiores vantagens em utilizar questionário tem relação com a padronização das questões, auxiliando na interpretação uniforme dos participantes, otimizando tanto compilação quanto analogia de seu produto.

2.1 Primeira fase - exploratória

A primeira fase iniciou-se com pesquisa exploratória em obras literárias físicas e disponíveis virtualmente, além de acesso a sites de instituições oficiais para averiguação de dados que possam, após minuciosa análise pela pesquisadora, contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Os modelos teóricos e obras já apresentadas a respeito, contribuem de forma grandiosa para a contextualização do assunto. Da mesma forma se almeja que esta pesquisa auxilie em reflexões futuras.

Essa fase alinhou na classificação de conceitos, esclarecimento de posicionamentos de cada autor sobre o tema, auxilia no posicionamento científico da pesquisadora, congruente nos resultados desta pesquisa em si semelhantes que foram realizadas. Como método para coletar os dados foram utilizados: questionário, entrevistas e visitas *in loco* para troca de informações informais.

2.2 Segunda fase – pesquisa de campo

Elaborou-se e aplicou-se os instrumentos de coletas de dados, ou seja, os questionários e as entrevistas aos sujeitos da pesquisa. A aplicabilidade e a acolhida dos questionários por parte dos entrevistados, auxiliaram bastante na concepção de parecer coerente com os estudos teóricos desenvolvidos ao longo deste trabalho.

2.3 Terceira fase – procedimentos e análise das informações

As análises se deram de forma qualitativa, que visa observação mais direta, pois utilizou-se do ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, onde a pesquisadora se faz essencial para essa coleta de informações. Tratando-se de uma pesquisa descritiva, com foco em descrever fenômenos encontrados no local de sua observação, assim, os resultados serão expressos em forma de transcrição das entrevistas e de narrativas, etc.

3 Resultados e discussões

Após todas as explicações apontadas neste trabalho, ressalta-se que o foco da pesquisa é tutor no universo do ensino a distância em seus desafios, demanda por capacitação constante, contribuição para o desenvolvimento social e cultural.

Ao responder o questionário amostra, embasado nos autores consultados anteriormente ao trabalho em campo, podemos observar que as respostas obtidas, alcançam o objetivo da pesquisa, respondendo as questões norteadoras, atendendo aos objetivos aqui colocados.

A entrevista, no entanto, foi aplicada somente a uma tutora. Sendo os sujeitos da pesquisa da Instituição de Ensino Superior selecionada para este trabalho, localizada em Manaus, Amazonas, a tutora amostra da pesquisa. O questionário, igualmente, foi aplicado a apenas 01 tutora, como amostra da pesquisa.

Assim ocorreu, pois, respeitando o estado de isolamento social recomendado durante a pandemia de Sars Cov – 02, e ainda, observando os critérios da pesquisa com observação direta dos potenciais entrevistados, algo inviável durante a quarentena de Covid-19. Optou-se por manter apenas a única amostra alcançada nesta pesquisa, componente deste trabalho, em Apêndices.

O tutor que se obteve acesso para aplicação do questionário validado para esta pesquisa, espontaneamente forneceu as seguintes afirmativas:

Na questão de número, 1 – Você tem dificuldades em transmitir conhecimento no modelo de educação em EaD? Sua resposta (x) não, demonstrando assim que neste caso em particular, há familiaridade com informática, interação virtual e domínio do conteúdo de sua responsabilidade a ser mediado.

A resposta de número 2 – Material didático e mídia utilizadas nas aulas de EaD, são compreendidas de maneira satisfatória? (x) sim, aparentemente confirma fácil assimilação por parte dos discentes, baseado na baixa frequência de indagações registradas em fóruns abertos e em acesso privado também, por outro lado, pode ser uma ilusão.

Os alunos poderiam estar tão confusos a ponto de não haverem se habituado a registrar dúvidas pela plataforma, porém essa sugestão fica fora de questão quando da necessidade de um

ou outro encontro presencial para acertos de alguma assinatura, avaliação presencial, etc. Onde os presentes mantêm a postura de fácil assimilação do conteúdo do portal.

Respondendo a questão de número 3 - O tutor deve promover as discussões ou criar fóruns que, através da temática e ou do recurso utilizado, gere uma interatividade e provoque o desenvolvimento de uma autonomia entre todos os participantes. Você tem o retorno (feedback) dessa atividade de modo satisfatório? A tutora de nossa amostra com seu sim, (x) sim (Aulas Inaugurais para apresentar o aluno na utilização da plataforma), afirma que há interesse da parte dos alunos em interagir com o tutor apesar da facilidade em percorrer o ambiente virtual entre as atividades propostas ao longo do semestre, em especial em seu início, onde ambos estabelecem no primeiro contato, as bases sociais para continuidade harmônica de suas comunicações.

Na questão 4, onde indagou-se sobre – Como você avalia a articulação da equipe pedagógica (professores, coordenadores acadêmicos e tutores) de seu curso? (x) articulada, é a resposta que apresenta o pré atendimento ao discente em aprendizagem, e, portanto, suscetível a reproduzir, inclusive no ambiente virtual, a atenção que recebe de seu tutor. Ou seja, o Tratamento e nível de interação do tutor em atividade, mesmo através de sua expressão digitada em respostas simples, também é reflexo da interação com a equipe por trás das câmeras, no polo da instituição sede a qual é vinculado seu ofício docente de mediação.

Ao ser questionada sobre, 5, Como você classifica a interação entre alunos, orientador acadêmico, equipe técnica e tutores ao longo do curso? Com a resposta “(x) adequada”, a entrevistada demonstra perceber a interação de forma geral dentro das expectativas básicas para o bom desempenho das atividades em EaD.

Em 6 – Como você avalia o processo de orientação e acompanhamento dos tutores do polo, ao longo do curso? Sua resposta pela primeira vez não foi a mais positiva: (x) razoavelmente adequada, o que representa um ponto de atenção para que medidas de observação e orientação interna sejam tomadas em aspecto contingencial.

Na avaliação da atuação do coordenador do polo no atendimento e/ou esclarecimento acadêmico ao estudante? A pergunta 7 apresenta esta interação registrada: (x) razoavelmente adequada, o que representa um ponto de atenção para que medidas de observação e orientação interna sejam tomadas em aspecto contingencial.

Na questão de número 8, – Como você avalia a atuação do suporte técnico do curso? Com a escolha de (x) razoavelmente adequada (Poderia melhorar com utilização de computadores) obtemos novamente um ponto de atenção para que medidas de observação e orientação interna sejam tomadas em aspecto contingencial. Inclusive com a análise financeira orçamentária, visando provisionar recursos para a aquisição de máquinas conforme planejamento adequado.

A questão número 9, - Você como tutor percebe a satisfação ou insatisfação na disciplina e no curso? É um coringa que permite margem para manifestação livre do entrevistado ao apresentar em mais detalhes sua satisfação ou mesmo insatisfação de seus discentes. Sua resposta foi apenas (x) sim, sem maiores aprofundamentos espontâneos.

Fechando o questionário com a décima questão, 10 – Você conhece os fundamentos e metodologias da Educação a Distância / Dominar técnicas pedagógicas de Tutoria, assim como o conteúdo do curso, o projeto pedagógico, o calendário etc. /as disciplinas ministradas. Almejou-se extrair da pessoa entrevistada, pistas que indiquem através inclusive de sua comunicação não

verbal, elementos que confirmem se na realidade, o trabalho de tutoria é realizado mediante um processo básico de integração, capacitação, reciclagem, etc. Ou se apenas ocorre a nomeação de alguém “disponível” para representar o papel de mediação quanto convenientemente exigido por qualquer das partes interessadas. Sua resposta firme, (x) sim, transmitiu a segurança necessária para uma boa avaliação de todo o conteúdo abordado sobre este tema.

Assim, o objetivo geral é atingido com uma investigação de desafios na capacitação pedagógica dos tutores na modalidade do Ensino a Distância, pautada no histórico da educação que continua em evolução através do desenvolvimento de outras modalidades de ensino, como EaD, ainda com muitas lacunas, porém em fase de plena simbiose com os novos estudantes de todo o mundo.

Os dados não precisaram ser tabulados, bastando sua apresentação e interpretação embasado a luz dos teóricos com os resultados coletados.

Em Martins (2010), a figura do tutor se destaca na modalidade a distância, na medida em que seu papel acadêmico tem como compromisso possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento, a reflexão e ao saber.

Nesse caso o mediador, deve estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é a aprendizagem que vai determinar o desenvolvimento. O mediador, portanto, atua na zona de desenvolvimento proximal do sujeito em que, por meio de intervenções intencionais, possibilita a aquisição dos conhecimentos sistematizados (KAMINSKI, 2015).

Sobre o tutor ensinar enquanto aprende, considerando o dinamismo e flexibilidade do conhecimento que não é linear.

O tutor representa um verdadeiro elo entre o discente e o conhecimento, mas também é o mediador entre a ferramenta e a instituição.

Em Pacheco (2015), encontramos como pontos fortes dos tutores a distância a disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas, uma vez que o conteúdo disponibilizado, pois claro e objetivo que seja, eventualmente causa hesitação no usuário ainda não adaptado à plataformas de ensino EaD; Possuem respostas rápidas via e-mail: muitas das perguntas realizadas pelos alunos, já fazem parte de um banco de dados frequentemente utilizado nessas situações em que perguntas comuns já possuem respostas prontas com fácil acesso ao gerenciador das respostas, também conhecido como FAQ, do inglês “Frequently Asked Questions”;

São determinados, coerentes, agem com clareza nas respostas que fornecem e igualmente nas solicitações que emitem; possuem facilidade na comunicação; monitoram e auxiliam no desenvolvimento de trabalhos; flexibilizam seu atendimento aos alunos; tem disponibilidade no horário de atendimento; são prestativos; repassam informações complementares das aulas; desenvolvem o conteúdo das aulas; muito atenciosos, tiram dúvidas em momentos alternativos (finais de semana por exemplo).

São proativos; sempre lembram os alunos sobre os prazos das atividades, detalham o conteúdo, tem agilidade nas correções das atividades ao máximo possível; são exigentes, expandindo o assunto abordado nas aulas; prestam atenção individual de acordo com a dificuldade de compreensão de cada aluno; possibilitam a interação com o tutor mesmo sem sair de casa.

O autor em seguida destaca alguns pontos fracos a serem trabalhados e melhorados:

os tutores a distância demoram nas respostas; são mais distantes na comunicação na hora de tirar dúvidas; apresentam dificuldade de entrosamento; falta de interesse e comunicação entre professores e tutores; falta de respostas e esclarecimento em determinados assuntos, dificuldades na compreensão dos questionamentos;

Falta de um suporte adequado; falta de integração com os polos presenciais; descaso na ajuda com atividades avaliativas; falta de conhecimento nas disciplinas; comunicação ineficaz; respostas impessoais e generalizadas; falta de contato pessoal; dificuldades de expressar como devem ser feitas as atividades, respostas vagas, muito teóricos.

As vezes o tutor que orientou as atividades não é o mesmo que as corrige, não está disponível quando os alunos precisam esclarecer dúvidas; falta de conhecimento da matéria; pelo fato do portal apresentar problemas de conexão, dificulta o contato com o tutor, falta a de comunicação com o tutor presencial.

Quanto aos resultados da pesquisa, a pesquisadora ainda constatou que em geral alguns tutores em EaD obtém melhores resultados que outros no enfrentamento de seus desafios

Lembrando brevemente que o arranjo físico a partir de onde se realiza o trabalho de tutoria, tende a representar fator de influência no trabalho de mediação. Ao apresentar-se no ambiente escolar, o docente responsável pela tutoria precisa dedicar-se ao seu trabalho específico sem outras interferências, conversas paralelas, nem mesmo ajudinhas em outros serviços na instituição.

Por outro lado, o trabalho de tutoria em formato de home office, ou seja, a partir da residência do tutor ou de outros locais que não sejam o polo educacional ao qual está relacionado, deve garantir os meios básicos para trabalhar. Isso envolve a começar arranjo físico adequado, iluminado, seguro, seco, relativamente confortável, com acesso ao ambiente virtual de aprendizagem – AVA, internet de boa qualidade, silêncio que auxilie em sua concentração, entre outros.

Alguns tutores conseguem avançar mais nas suas atividades e outros conseguem menos, evidenciando que isso ocorre devido as particularidades que compõem o seu trabalho, sendo que a demanda por outros saberes ou outros espaços não dependem com exclusividade das unidades escolares, pois, as aulas também acontecem em espaços diferenciados, dificultando ou acelerando o avanço dos alunos no processo ensino-aprendizagem, de acordo com a situação que cada um vivencia por trás da tela do computador. Estabelece-se em um processo educativo que favorece a horizontalidade, sem desconsiderar os saberes historicamente acumulados (IVASHITA; VIEIRA, 2009).

Que ainda hoje em dia a maioria dos professores não dão a devida atenção à modalidade de EaD. Geralmente isto ocorre por causa da tendência em estarem mais empenhados com a educação presencial tradicional. Porém, ao agir assim, os mesmos perdem grandes oportunidades em desenvolver mais e melhor a educação a distância do nosso país, além disso poderiam incentivar a construção e o desenvolvimento de novos negócios com mais atitude. Como afirma Doria (2000), através da Educação à Distância “[...] o conhecimento passou a morar na ponta dos dedos de qualquer cidadão”.

No decorrer deste trabalho, observou-se que assim como na literatura consultada, bem como em campo, o tutor recebe diversas denominações variantes de seu trabalho desempenhado

na mediação da aprendizagem em EaD. O tutor tem recebido diversas denominações: orientador, articulador e facilitador da aprendizagem, motivador, estimulador, potencializador, tutor-orientador, tutor-professor, e até mesmo animador de rede (OLIVEIRA, 2013).

Esse profissional ainda assume funções que não parecem da sua competência, mas sim de outros profissionais. Também, ao contrário, atividades e tarefas que pensava serem da sua alçada deixaram de ser cumpridas ou serem assumidas. Dessa forma, são as funções que o Tutor desenvolve em cursos de EaD que arquitetam o seu papel e colaboram para o alcance dos objetivos desses cursos (OLIVEIRA, 2013).

A variante de atividades desempenhadas em ambiente escolar presencial e virtual, vão bem além de responder questões frequentes relativas a disciplina ministrada ou tutoriais de acesso a cada parte do AVA. É comum que seus procedimentos atendam a um determinado nível de experiência ou mesmo conhecimento teórico acerca de alguma formação acadêmica precedente ao seu trabalho em tutoria. Mas, qual a formação necessária a esse profissional?

De acordo com Lélis (2011) o tutor deve obter uma formação condizente com as suas atribuições a serem realizadas, fazendo-se necessário a qualificação acadêmica no mínimo com pós-graduação, ter cursos específicos na área da Educação a Distância e experiências comprovadas. Isso deve ser o mínimo para iniciar seu papel no desenvolvimento de competências através das ferramentas que a EaD disponibiliza ao diálogo, interação, produção de conhecimento a se debater e compartilhar. Mas a formação do Tutor não se encerra aí, devendo o Sistema de Gestão do Curso estar atento e cuidar da formação continuada desse profissional.

Para Silva Junior et. al (2015) o papel do tutor é como de um ator importante nos processos de ensino-aprendizagem; no papel de mediação do conhecimento; possui papel estratégico junto aos professores e aprendentes, evitando assim as lacunas no processo ensino-aprendizagem e ampliando o debate e a socialização do conhecimento.

De acordo com Munhoz (2014), o destaque a um enfoque didático e pedagógico é benéfico em todos os sentidos. Trata-se da elaboração de tutoriais que periodicamente atualizados, forneçam liberdade tanto para o aluno quanto para o tutor, experimentar a compreensão prévia do passo a passo dos mecanismos de acesso e elaboração de ideias dentro do ambiente virtual de aprendizagem, antes de mecanicamente acionar o tutor para respostas óbvias, ou ainda de interesse coletivo, mas que ficam em nível particular quando realizadas fora de contexto propício ao debate coletivo em fóruns de alunos, por exemplo.

É necessário transmitir ao professor, integralmente, o que ele pode fazer com a tecnologia, ensinando que pode lhe dar condições de trabalhar de forma diferenciada com a mediação tecnológica (MUNHOZ, 2014).

É preciso que a instituição de ensino e seus tutores enxerguem não apenas a necessidade de processos de qualificação, baseados em elementos básicos necessários à formação (leitura, compreensão de textos, matemática elementar e conhecimento tecnológico); é essencial que vejam também a necessidade de assumir a sua parte, oferecendo ao aluno o melhor atendimento possível.

Nem sempre quem desenvolve os cursos e seu projeto instrucional é quem acompanha o desenvolvimento do aluno (BELLONI, 1999). O profissional tem de conhecer profundamente o tema para poder utilizar o material de forma competente (MUNHOZ, 2014).

Na maior parte do tempo, porém, os problemas ficam ocultos nas atitudes dos próprios alunos. No ambiente virtual de aprendizagem, é exigida a sua transformação em um elemento participante, incentivador e orientador, capaz de desenvolver um controle de aprendizagem, no sentido de melhor orientar o aluno, de forma individual, seja na busca de conteúdo, como também nas formas de desenvolver a perspectiva de aprender a aprender (MUNHOZ, 2014).

É o tutor quem deve encarar o aluno como uma pedra bruta que chega às suas mãos e que pode ser moldada de acordo com características como desenvolver a aprendizagem ativamente, de forma crítica, criativa e inovadora (MUNHOZ, 2014).

Deve-se considerar que aprendizagem ocorre em nível individual, dependente de um trabalho extensivo desenvolvido pelo aluno, com o apoio das redes sociais e a orientação de uma atividade de acompanhamento (MUNHOZ, 2014).

O desenvolvimento de trabalhos em ambientes digitais, com tecnologia de ponta, nos quais a mediação tecnológica é uma necessidade imperativa. A didática é o principal instrumento do professor: é o que define a qualidade do processo de ensino que ele pode oferecer ao seu aluno. Incentivar a participação, motivar o aluno, induzi-lo a refletir, saber orientá-lo na busca de objetivos, demonstrar comprometimento com a atividade de aprendizagem, desenvolver um bom processo de comunicação – Essas são algumas das características importantes do professor (MUNHOZ, 2014)

É imperativo ressaltar que a autoaprendizagem não representa necessariamente que o educando estará desassistido na construção do conhecimento, posto que os cursos a distância majoritariamente contam com a atuação de professores, tutores e diversos outros profissionais na nobre missão de desenvolver a mediação pedagógica (SILVA JUNIOR et al., 2015).

Além disso, criar meios e formatos potencialmente facilitadores da transmissão de determinados conteúdos e informações. Precisa estar atento às novas e principais tendências em educação on-line, de modo a incentivar o engajamento de atuais e novos alunos na modalidade de ensino a distância

Em acordo com Silva Junior et. al (2015) que afirma em termos gerais a compreensão da tutoria em EaD como ação orientadora e pedagógica global. Pois ultrapassa sempre abrangendo muito mais do que apenas o domínio sobre a disciplina ministrada sobre o curso em vigência. É ação multidisciplinar em colaboração com várias outras atividades relacionadas ao desempenho de ambos os participantes no processo de ensino-aprendizagem total.

Estima-se que os resultados deste trabalho de pesquisa, além de efetivamente relevantes, proporcionem a trabalhos futuros, mais oportunidades de produção do conhecimento e sua difusão para cada vez mais pessoas. Que culmine não ao alcance de alguma meta específica, mas seja sempre meio disponível a continuidade perene do processo de desenvolvimento didático e pedagógico das pessoas que o acessarem.

4 Considerações finais

As ideias pedagógicas utilizadas, junto com a teoria de aprendizagem (o conectivismo), mostraram uma capacidade de sinergia que permitiu considerar o objetivo proposto como atingido.

Chegando nas considerações finais nos deparamos com a realidade de que ainda há muito para se desenvolver sobre esse assunto. Porém seria irrelevante e presunção a tentativa de esgotar o tema apenas com esta pesquisa. E ainda que se fizesse, rapidamente as mudanças pelas quais o mundo vem passando, tornam tudo obsoleto.

Fortalecer o debate sobre os desafios na educação a distância é algo natural para o meio acadêmico não apenas de parte dos gestores das instituições de ensino em busca de profissionais capacitados para gerir esta modalidade. A capacitação de tutores em EaD é uma exigência por parte dos alunos que acessam as plataformas de ensino, dos próprios docentes em busca de fornecer melhores serviços e obter assim, melhores resultados em suas carreiras.

Desse modo, sugere-se como futuras investigações, estudo comparativo entre instituições de ensino com a modalidade EaD, em relação aos resultados qualitativos e quantitativos decorrentes da dinâmica de seus tutores com as partes interessadas as quais interagem: alunos, gestores, equipes de tecnologia da informação, fontes externas, etc.

Que se organize o diálogo em pelo menos dois momentos ao início da pesquisa e ao término com aplicação de tutorial dos processos de EaD, devidamente adequados à realidade das instituições em questão.

Compilação de dados coletados sobre o aproveitamento do tempo on line, como taxa de resposta aos alunos, tempo disponibilizado para capacitação em EaD como tutor, outras capacitações inerentes a função como informática e especialização na disciplina gerida.

Referências

BELLONI, M. Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Editores Associados, 1999.

DÓRIA, Daniela. Tecnicismo: uma página virada na história da EaD? setembro/2000. Disponível em: <<http://alvoradaseis.blogspot.com/2008/04/tecnicismo-uma-pgina-virada-na-historia.html>>. Acesso em: 02/04/2020.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. Os antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8., 2009, Campinas, SP. Resumos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf> . Acesso em: 12/05/2020.

KAMINSKI, Christiane. Educação a distância: Redescutindo o papel do tutor. Revista intersaberes. Vol.10, n.21, p.561-576. Set. – dez. 2015 Disponível em: ,< https://www.researchgate.net/publication/327559530_Educacao_a_distancia_rediscutindo_o_papel_do_tutor > Acesso em: 14/06/2020.

LÉLIS, Ú. A. de. A implementação da educação a distância através da oferta de atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, em cursos presenciais de licenciatura/Unimontes – 2007-2008. Monografias do IV Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Tecnologias em educação. Brasília: UnB, 2011.

MARTINS, O. B. Sistemas de Gestão EaD: os desafios de uma proposta crítica comprometida com a gestão em EaD. Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa RELATEC. 2010. Disponível em: <<https://relatec.unex.es/article/download/631/459/>> Acesso em 12/06/2020.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento em execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 3.ed. Atlas, São Paulo 1996.

MENDONÇA, Bruno. **Tutor EAD e o seu papel na educação a distância**. 2016. Disponível em: <<https://www.edools.com/tutor-ead/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. *Tutoria em EAD: uma nova visão*. Curitiba: InterSaberes, 2014.

PACHECO, Felipe et al. A importância do tutor em ambientes de ensino aprendizagem e ferramentas de avaliação em EaD. Comunicação & Mercado/ UNIGRAN – Dourados – MS, vol. 04, n.10, p.142-150, jul-dez 2015.

OLIVEIRA, Ana M. A. Passos de. O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades. Artigo. Revista Multitexto, 2013, v.2, n.01.

SILVA JÚNIOR, Josué Barreto da et al. Educação a distância: desafio e perspectivas. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 23, p.1-8, 24 nov. 2015. Mensal. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/23/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas>>. Acesso em: 15/04/2020.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

LITERACY AND LITERACY OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)

Mayra Ferreira Barreto

Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, SE, Brasil. E-mail: mayra.barreto@outlook.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.98>

Recebido em: 27.06.2021

Aceito em: 24.07.2021

Resumo: O presente trabalho tem o intuito de fazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para alcançar os objetivos almejados, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da realização de revisão bibliográfica. A justificativa do trabalho surgiu das inquietações que me acompanharam durante a minha jornada como professora pedagoga da sala regular, na rede pública de ensino e dos desafios que são postos para a alfabetização de alunos com autismo, tendo em vista as precariedades que a educação pública brasileira apresenta. O processo de alfabetização no contexto do país nos releva a necessidade de superação de práticas mecanicistas e de colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa visa contribuir para o ensino-aprendizagem da criança e adolescente autista, defendendo a articulação entre a alfabetização e o letramento com as práticas sociais do estudante.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Alfabetização. Letramento. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Abstract: *This paper aims to reflect on the literacy and literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In order to achieve the desired objectives, the option was for a qualitative research and was developed based on a literature review. The justification for the work arose from the concerns that accompanied me during my journey as a pedagogical teacher in the regular classroom, in the public school system and the challenges that are posed to the literacy of students with autism, given the precariousness that Brazilian public education features. The literacy process in the context of the country reveals the need to overcome mechanistic practices and place the student as an active subject in the learning process. Thus, the research aims to contribute to the teaching-learning of autistic children and adolescents, defending the link between literacy and literacy with the student's social practices.*

Keywords: *School inclusion. Literacy. Literacy. Autism Spectrum Disorder (ASD).*

1 Introdução

O presente trabalho tem o intuito de fazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino. O trabalho tem por objetivos: compreender os principais desafios e as possibilidades da alfabetização do aluno com (TEA), elaborar uma breve trajetória



conceitual sobre o Transtorno do Espectro do Autismo ao longo das décadas, refletir sobre a Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão dos alunos com TEA e apresentar estratégias de alfabetização e letramento para professores que tenham na sala, de ensino regular, alunos autistas.

Para realização dos objetivos almejados, a pesquisa utilizou os estudos de Conceição (2019), Queiroz e Ferreira (2018), Santos e Araújo (2018), Silva (2018), Brito (2017), Nascimento (2016), Guedes; Tada (2015), Capellini et al. (2013), Souza (2012) e Belizário Filho e Cunha (2010).

Os desafios encontrados para ensinar alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede regular de ensino são diversos. A maioria das escolas públicas do Brasil não está preparada para receber autistas, pois são necessários: investimentos na estrutura física dos estabelecimentos do ensino, formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação, de maneira que possa permitir a aprendizagem do estudante. Além da falta de capacitação de professores, podemos citar também: práticas tradicionais de alfabetização (repetição e cópia de palavras e frases), colocando dessa maneira o aluno como um ser passivo. Nesse contexto, é possível também notamos a falta de diagnóstico clínico precoce, emitido pelo médico, o qual dificulta a inclusão do estudante autista na escola, outra dificuldade é a ausência de diálogo da instituição de ensino com a família da criança com (TEA).

O diagnóstico emitido pelo médico é de grande importância para identificar as necessidades e especificidades da criança autista, ajudando no processo de aprendizagem dela. De acordo com Brito (2017) “o diagnóstico não pretende rotular de forma negativa ou sentenciar a pessoa, ao contrário disso, ele auxilia na comunicação entre os profissionais, na busca por direitos, ajuda a nortear as intervenções e a orientar os familiares” (BRITO, 2017, p. 13).

Para a superação dos desafios da aprendizagem de alunos com (TEA), apresentamos algumas estratégias: adaptação do planejamento escolar e do projeto pedagógico a realidade do aluno autista, incluindo-o nas atividades apresentadas na escola e na interação com os colegas de classe. No planejamento deverá conter, sempre que necessárias adaptações dos objetivos, dos conteúdos, do ambiente, dos materiais e da avaliação, permitindo, dessa forma, construir vínculo com o estudante autista. Para com isto, possibilitar um ensino sem preconceitos e com condições de pleno acesso, permanência e participação ativa e reflexiva da criança e do adolescente autista na escola.

É necessário que a escola acolha o aluno e seus familiares, recebendo a família na escola e tentando identificar, através de entrevista: os gostos, os medos, as potencialidades e as dificuldades dos alunos. Se o estudante não tiver acompanhamento terapêutico, a escola deverá encaminhar ou buscar parceria com órgãos municipais, estaduais e federais. De acordo com Belizário Filho e Cunha (2010):

A escola precisa estar em permanente interlocução com a família. Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

É importante também a coordenação entre os familiares do aluno, profissionais de educação, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pediatras, psiquiatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno autista. Com o

trabalho conjunto, deste profissional é possível compreender as reais necessidades dos discentes com (TEA) e perceber como se comportam, como se sentem e percebem o que está ao seu redor. Dessa maneira, o professor poderá adaptar a metodologia e as estratégias a necessidade do aluno auxiliando positivamente em diversas situações da sua vida estudantil.

Segundo Conceição (2019) “sem uma visão individualizada, com profissionais qualificados e métodos alternativos, estaremos negando o direito à educação dos alunos com autismo e quadros similares” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 03). Diante do exposto, a parceria entre a escola, a família e a equipe multifuncional é de fundamental importância para o sucesso do ensino-aprendizagem do autista. De acordo com Brito (2017):

Diversos estudos científicos mostram que quanto mais precocemente à criança com TEA for encaminhada e avaliada de forma adequada, melhores poderão ser suas oportunidades de intervenção e de desenvolvimento. A intervenção precoce é fator fundamental na evolução de crianças com TEA. Este fato está diretamente relacionado à neuroplasticidade ao longo da primeira infância. Portanto, quanto mais precoce a intervenção, melhores os resultados para a criança e para sua família (KASARI et al., 2006; KELLEY et al., 2006, apud, BRITO, 2017, p. 16).

Deste modo, o trabalho de alfabetização com as crianças com (TEA) exigirá do professor alfabetizador novas técnicas de ensino e aprendizagem, bem como uma percepção de colocar o aluno como centro do ensino e como ser capaz de aprender a ler e escrever. O educador deverá buscar conhecimentos, estratégias e recursos diferenciados para tornar sua prática pedagógica mais inclusiva e ativa, pois, a alfabetização de crianças autista é uma forma de torná-la a ser autônoma e participação na vida social.

2 Metodologia

Para alcançar os objetivos almejados, a opção foi por uma pesquisa de caráter qualitativo e foi desenvolvida a partir da realização de revisão bibliográfica. O trabalho utilizou como instrumentos de coleta de dados: o uso de livros, dissertações, teses e leitura de artigos científicos publicados em repositórios acadêmicos - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da seleção de normas educacionais, disponíveis no site do Ministério da Educação e do plano do Brasil.

Dessa maneira, a pesquisa foi dividida nas seguintes fases: identificação do tema; levantamento da questão de pesquisa; escolha de estudos publicados entre 2010 a 2020 sobre “alfabetização”, “letramento”, “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e “inclusão escolar”; além da construção de fichamentos e produção escrita dos dados analisados. Não foi incluído no presente estudo trabalhos: repetidos, formato de resumos e que não condiziam com a temática da pesquisa. Ao longo do estudo foram analisados 30 artigos, sendo apenas 15 considerados relevantes ao objetivo proposto no trabalho.

3 Resultados e discussão

Nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na esfera educacional de pessoas com deficiência. Esse fato é resultado de lutas de diversos setores da sociedade para a inclusão social e escolar de portadores de necessidades especiais. Pois,

por muito tempo estas pessoas eram consideradas inferiores e segregadas da sociedade sendo impedidas de exercer seu papel como cidadãs e excluídas de qualquer tipo de convívio. De acordo com Souza (2012):

[...] na Idade da Pedra, algumas pessoas com deficiência física eram exterminadas. [...] Na Idade Média, as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas pelos senhores feudais. No entanto, eram tratadas como doentes e vistas ora como pessoas possuídas pelo demônio, ora como seres divinos. Depois da Revolução Francesa, a deficiência foi vista pela primeira vez como assunto de médico. As pessoas eram encaminhadas para instituições; estudavam e trabalhavam, mas ainda sem qualquer possibilidade de serem reintegradas à sociedade. São desse período inventos como as cadeiras de rodas, as bengalas, as muletas e as primeiras próteses (SOUZA, 2012, p. 47).

Para a autora, a marginalização das pessoas com deficiência, era vista como uma descrença e incapacidade nas possibilidades de mudança de sua situação, que por muito tempo na história, era considerada anormal.

Segundo Souza (2012) “os estudos sobre as deficiências iniciaram na Europa, a partir do século XVI, como uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviaram do padrão de normalidade definido para a época” (SOUZA, 2012, p. 87). Ainda de acordo com a autora “até o século XIX e as primeiras décadas do século XX educar o anormal era algo muito moderno e, na maioria das vezes era visto como tarefa impossível. Educar o anormal ainda era entendido como cuidar, dar assistência, atenção” (SOUZA, 2012, p. 86).

O Brasil incorporou atenção à pessoa com deficiência mental somente na primeira metade do século XX. A partir da década de 1970, começou então uma preocupação do acesso a pessoa com deficiência nas escolas, através da Educação Especial. É importante percebermos que nesse período as pessoas recebiam um atendimento de caráter educacional, mas o ensino não tinha caráter inclusivo, ou seja, era um sistema especializado que ocorria separado ao ensino regular.

Com a intenção de acabar com a segregação do ensino especializado, a Constituição Federal Brasileira (1988) no artigo nº 208, inciso III estabelece o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.69). Outro documento de fundamental importância para a consolidação dos direitos da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), este documento estabelece o comprometimento, dos países que participaram da Conferência Internacional, com a eliminação de barreiras que vinham excluindo as pessoas com deficiência física e mental do convívio social.

Seguindo na trajetória de políticas públicas para a educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), conhecida como a lei magna da educação escolar brasileira traz importantes conquistas para a inclusão de pessoas com deficiências. Destacaremos o seu Art. 58, que classifica a educação especial como modalidade de ensino, prever a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além de possibilitar garantias do aluno especial como a oferta da matrícula na rede regular de ensino e serviços de apoio especializados.

Foi criada também em 2001 a Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Importante destacar que essa norma apresenta o perfil do aluno com necessidades especiais, além de conceituar a Sala de Recursos. De acordo com o documento a Sala de Recursos é:

[...] serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (MEC, 2001, p.50).

Com o que foi exposto acima, identificamos que a partir do século XX, a educação inclusiva teve auxílio de muitos políticos, educadores, pais e instituições que se identificaram com a situação de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência e que contribuíram para a elaboração de normas que deram passos significativos para a construção de uma história com mais direitos, garantias e inclusão da pessoa com necessidades especiais.

3.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou por inúmeras alterações e classificações ao longo do tempo, no qual, em cada década, foram identificadas novas características específicas. As primeiras descrições do autismo foram feitas no ano de 1943, com os estudos do médico austríaco Leo Kanner. Ele afirmou que o autismo era a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (KANNER, 1943, p. 20 *apud.* BELIZÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 09). Até a década de 1960, o autismo estava relacionado a um transtorno emocional, no desenvolvimento da criança, cuja causa estava vinculada a incapacidade dos pais em oferecer afeto aos filhos quando pequenos, sendo essa teoria contestada posteriormente por outros estudos.

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento, de acordo com Belizário Filho e Cunha (2010), surge no final dos anos 60 “derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, deixando assim de ser apresentado como uma psicose infantil” (BELIZÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p. 12). Nos dias atuais, o termo autismo é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). De acordo com o (DSM-V):

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p.809 *apud.* SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 130).

De acordo com o (DSM V), pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo apresentam as seguintes características:

A - Deficiências persistentes na comunicação e interação social: 1. Limitação na reciprocidade social e emocional; 2. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal utilizados para interação social; 3. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de

comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.

B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica: 1. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala; 2. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais; 3. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco; 4. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

C - Os sintomas devem estar presentes nas 13 primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

D - Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente. E esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento (APA, 2013, apud. BRITO, 2017, p. 12 e13)

Para as autoras Guedes e Tada (2015) “as características do autismo variam na maneira como se manifestam e no grau de severidade, estando dificilmente presente da mesma maneira em mais de uma pessoa” (GUEDES e TADA, 2015, p. 303).

Não existe uma única manifestação do autismo, ele pode ser classificado em vários níveis, mas podemos de forma geral identificar alguns sintomas presente nas crianças que são: dificuldade na comunicação, gestos e emoções; prejuízos na interação social; comportamentos repetitivos sem uma finalidade clara; intolerância a sons e luzes; falta de contato visual e físico. Dessa maneira, também é muito comum no autista o isolamento e a falta de interesse por brincadeiras coletivas; a hiperatividade; e a agressividade, com destaque ao último que contribui muito para a exclusão do aluno autista na sala de aula, principalmente por parte dos colegas de classe. É importante ressaltar que existem crianças que são autistas e apresentam inteligência normal possuindo altas habilidades, especialmente com a matemática.

Os sinais de autismo podem ser percebidos em crianças a partir dos primeiros anos de vida. As principais características de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo são: repetição de fala das outras pessoas (ecolalias), dificuldade em compreender metáforas, ausência ou pouco contato visual, sensibilidade a aspectos sensoriais, como a barulho, toques e texturas, dificuldade em brincar de jogos que exige imaginação, apego por rotinas, atraso na fala, (afetando a comunicação verbal e não verbal), além de distúrbios do sono e alimentares, algumas crianças autistas podem apresentar comportamentos agressivos.

Além disso, o autismo deve ser diagnosticado precocemente para que a criança tenha bons resultados no seu tratamento além de ser acompanhado de apoio especializado, através de um sistema eficiente de comunicação em que participem profissionais de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogo, terapeuta ocupacional além de psiquiatras e neuropsiquiatras familiarizados com o TEA.

Crianças com autismo podem desenvolver conhecimentos específicos em determinadas áreas do conhecimento, desde que essas capacidades sejam estimuladas, para isto, a escola tem um papel importante de contribuir no desenvolvimento do aluno.

Outra norma importante é a lei 12.764/2012 que faz referência ao Transtorno do Espectro

Autista, essa lei traz várias garantias ao autista dentre elas estão: o reconhecimento do autismo como uma deficiência intelectual e que requer necessidades especiais; reconhece o diagnóstico precoce, o tratamento multidisciplinar e a matrícula em rede regular de ensino da educação infantil até o ensino médio, sob multa à instituição que descumprir a legislação. A norma ainda estabelece o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Porém, nem todas as escolas ainda dispõem de recursos tanto materiais, quanto humanos, suficientes para isso (BRASIL, 2012, p. 02).

A legislação traz diversas garantias para o autista, mas nem sempre é aplicada de forma eficaz. Ainda faltam escolas que ofereçam atendimento especializado, recursos materiais e humanos entre outros fatores que serão abordados ao longo desse trabalho.

Já no processo de alfabetização e letramento, a criança com (TEA) costuma a apresentar falta de curiosidade pela leitura e pela escrita, falta de comunicação e de socialização, além de grafismo rudimentar. De acordo com Belizário Filho e Cunha (2010) é possível também identificar movimentos corporais estereotipados em pessoas autistas que envolvem:

[...] mãos (bater palmas, estalar os dedos), ou todo o corpo (balançar-se, inclinar-se abruptamente ou oscilar o corpo), além de anormalidades de postura (ex.: caminhar na ponta dos pés, movimentos estranhos das mãos e posturas corporais). Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver fascinação por movimentos (rodinhas dos brinquedos, abrir e fechar portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório) (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 15).

Dito isto, a classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), datado do ano de 2013, foi um avanço muito importante para a inclusão das pessoas com autismo, pois possibilitou o acesso a novas oportunidades, recursos e políticas públicas. De acordo com Queiroz e Ferreira (2018) é importante também que haja “um grande esforço de conscientização do público quanto ao uso das categorias diagnósticas como instrumentos de ação dos profissionais e não para o julgamento das pessoas pela sociedade” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p. 04).

3.2 Sala de recursos multifuncionais e a inclusão dos alunos com TEA

Conforme o Decreto nº 7.611/2011, Art. 5, § 3º “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 02). Nas salas multifuncionais são oferecidas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser realizado na escola em que o aluno estuda, ou, caso desta não disponibilizar esse serviço, em outra instituição que se localize o mais próximo possível de sua residência, sempre no turno inverso ao da escolarização regular.

A (SRM) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de oferecer acessibilidade e a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, pois, seu principal objetivo é assegurar o pleno acesso do sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no

ensino regular em igualdade de condições dos demais alunos.

O aluno que necessitar de AEE tem direito a duas matrículas: uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado. Na sala de recursos o professor desenvolve os processos cognitivos e a psicomotricidade dos alunos, além de estimular a autoestima do educando para que este tenha sucesso na sala regular de ensino. As atividades elaboradas na (SRM) envolve jogos, atividades lúdicas que desenvolvam a concentração dos alunos e o seu raciocínio.

As atribuições do professor que atua nas (SRM) são as seguintes: identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, elaborar um planejamento individualizado, garantir o desenvolvimento do aluno, a sua permanência na escola e a participação nas atividades da classe comum. As atividades desenvolvidas na (SRM) deve caminhar junto ao projeto da sala de aula regular, o educador da sala de recursos deve informar aos professores da sala comum, quais as melhores metodologias que se deve trabalhar.

Para que a mediação educativa aconteça é preciso que o educador conheça os aspectos do transtorno, assim como os métodos e programas desenvolvidos para auxiliá-lo na educação da criança autista. O professor da (SRM) não trabalha com conteúdos de português, matemática, ciências, mas com os princípios cognitivos que vão levar a aprendizagem dessas disciplinas.

É de fundamental importância à interação do profissional das salas de recursos com a família do educando autista, pois, contribui para a sua aprendizagem. A escola e a família devem ser parceiras no que diz respeito ao desenvolvimento do educando e manter o constante diálogo. A família deve estar ciente da necessidade do seu filho, em levá-lo para a sala de recursos, informar do que o aluno gosta, qual a sua potencialidade e dificuldade. Todas essas informações são essenciais para facilitar o trabalho do professor.

As (SRM) são uma grande conquista para a educação especial, mas ainda a inclusão de alunos com autismo é um grande desafio, pois muitos professores da sala de aula regular não tem formação inicial e continuada para ensinar alunos com necessidades educacionais especiais. Diante desta realidade, é fundamental que o professor da classe comum seja orientado na busca de novas práticas educativas, a atuar em conjunto com professores das diferentes disciplinas na escolarização.

Na grande maioria dos casos quem acompanha o aluno é alguém que não tem formação adequada e capacitação com alunos autista. Fora os casos em que o aluno simplesmente não tem nenhum acompanhante. As instituições de ensino públicas precisam ter estruturas físicas e recursos para o acolhimento do aluno especial. É importante também a participação da comunidade escolar e à sociedade em geral o papel de incentivar e fiscalizar medidas comprometidas com a inclusão de pessoas com deficiência. Devemos também quebrar a barreira na crença que o aluno com necessidades especiais não tem condições de aprender. Dessa forma, a escola deve se estruturar para oferecer a aprendizagem desses alunos através de um currículo flexível, rede de apoio, sala de recursos, avaliações diferenciadas e principalmente acreditar no potencial do aluno com necessidades especiais.

3.3 Estratégias para trabalhar com o aluno autista no ambiente escolar

A seguir vamos apresentar algumas metodologias que poderão ser utilizadas pelos professores para a alfabetização e letramento de criança autista. As estratégias aqui sugeridas devem ser aplicadas levando-se em conta as características da criança, os seus interesses, e as suas especificidades. Também é de fundamental importância a participação dos pais ou responsável para o sucesso da aprendizagem do estudante autista. De acordo com Santos e Araújo (2018):

[...] o processo de alfabetização é algo complexo e que deve ser contextualizado e problematizado juntamente com as crianças, partindo da realidade em que o aluno está inserido, ou seja, o de leitura do mundo no qual os autores denominam de letramento, já o processo de decodificação de sons e sílabas, muitos autores defendem como alfabetização, em sentido restrito (SANTOS; ARAÚJO, 2018, p. 02).

A alfabetização é um processo importante na vida de toda criança, principalmente do aluno autista, pois permite que ele interaja com o mundo, compreenda a sua realidade e tenha um papel de ação diante das todas as barreiras que lhe são impostas. O processo de alfabetização não é somente a união de letras, sem levar a reflexão o que escrito, é necessário que o professor contextualize a realidade do aluno a partir do que se está lendo. De acordo com Nascimento (2016):

(...) para a alfabetização de alunos autistas deixar de ser utopia ou casos isolados de apropriação da Língua Portuguesa, são necessários que alguns pilares fundamentais sejam apropriados pelos professores, como: a transformação da atitude docente em professor-pesquisador para o ensino de alunos autistas; a compreensão de que a prática pedagógica precisa ser organizada por método de ensino; a definição e utilização de materiais didáticos acessíveis para alunos autistas; adquirir, além dos conhecimentos básicos referentes aos conteúdos pedagógicos a serem ensinados, conhecimentos de Psicologia Comportamental e funcionamento cerebral. (NASCIMENTO, 2016, p. 65).

Para que a inclusão do estudante ocorra, o processo de alfabetização deve estar vinculada ao letramento e com a utilização de estratégias de ensino bem diversificadas, requerendo do professor uma postura política, reflexiva e inovadora, por isso, a importância da qualificação continuada.

O aluno com (TEA) precisa de um ensino direcionado que o oriente a expressar seu pensamento e sua emancipação. As atividades devem estar voltadas para a ludicidade e interação para que o ensino não se torne “cansativo”, “chato” e “decoreba”. As metodologias apresentadas, pelo professor, em sala de aula devem estimular a criatividade e a participação do aluno autista. A seguir serão apresentadas algumas estratégias, seguindo as orientações de Brito (2017), Conceição (2019), Belizário Filho e Cunha (2010), e Silva (2018) que poderão ser utilizadas pelo professor na sala de aula.

A literatura é uma grande aliada para a alfabetização e a inclusão do aluno autista. Ela contribui para práticas alfabetizadoras despertando no aluno a imaginação. O texto literário associado ao uso de imagens promove um aprendizado rico de significado, possibilitando o aluno expressar seus sentimentos e emoções. Uma boa dica é a utilização da literatura infantil e a produção de textos, através de desenhos. Para Silva (2018), o trabalho com o livro de literatura infantil é um “instrumento rico não só da língua escrita, mas de outras linguagens, como a

visual, para apoiar o processo de alfabetização” (SILVA, 2018, p. 08).

Os processos de alfabetização em crianças autistas devem ser específicos em razão da individualidade de cada aluno. É importante também que os pais e familiares, estimulem a leitura em casa. Para o processo de letramento, o docente poderá utilizar animais ou personagem favoritos da criança para despertar o interesse pela tarefa. Segundo Queiroz e Ferreira (2018), o professor deve observar, quando selecionar uma atividade “que seja mais lúdica, que se torne mais prazerosa e que não demandem tanto tempo, que não sejam tão longas e que atraiam a atenção dele, coisas que ele se sinta atraído” (QUEIROZ; FERREIRA, 2018, p.21).

Em criança com pouca coordenação motora o professor poderá realizar atividades que desenvolva a coordenação, através de tarefas em que a criança possa amassar papel, recortar, pegar pequenos objetos, essas estratégias poderão ajudar a produção da escrita. Em relação ao material didático utilizado pelo aluno autista, o professor, de acordo com Nascimento (2016) deverá “combinar cores que estimulam a memorização e a atividade cerebral, combinado como materiais didáticos adequados para a memorização visual e auditiva” (NASCIMENTO, 2016, p. 74). O material deverá ser fácil manipulação e resistente ao uso no dia a dia e, se possível, confeccionado em tons vermelhos ou alaranjados para estimular a concentração e a memorização do aluno com (TEA). Para facilitar a comunicação entre o aluno, o professor e os colegas da classe o ideal é que o professor utilize frases curtas e objetivas.

Para permitir o desenvolvimento cognitivo do aluno, o educador poderá: estimular o interesse por brinquedos ensinando-lhe a brincar de forma adequada e sempre explicando o que está fazendo e o que vai fazer. Estimular jogos que use a imaginação da criança, explicando que ela pode ganhar ou perder o jogo.

Faz necessário que o docente receba atentamente as respostas do aluno com paciência quando lhe fizer uma pergunta ou proponha uma atividade. Sempre procurando elogiar a criança quando ela atender as suas solicitações, promovendo assim a interação social. De acordo com Brito (2017):

O uso de recursos visuais também é sistematicamente destacado quando o assunto é intervenção nos TEA. A utilização de recursos visuais como desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (BRITO, 2017, p. 22 e 23)

É importante utilizar atividades que desenvolva o psicomotor e o sensorial da criança a exemplo de texturas diferentes, elementos da natureza água, areia, etc. Promova situações que incentivem a convivência com outras crianças ou pessoas da mesma faixa etária. Evite o

excesso de sons misturados, televisão e a circulação excessiva de pessoas. Essas foram algumas estratégias que poderão ser utilizadas na sala de aula para facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças autista. Entretanto, são muitos os obstáculos que precisam ser superados para a inclusão de alunos com autismos nas escolas públicas do Brasil. Sabemos que, apesar das diversas conquistas, a inclusão de alunos com deficiência ainda está longe do ideal. No entanto, é possível que a escola, mesmo com pouco recurso e tempo, contribua para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com (TEA).

4 Considerações finais

Neste trabalho, dedicamo-nos a estudar sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo/TEA. A pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos, na medida em que mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da sua inclusão na classe comum, sendo necessário que a escola e a família acreditem no potencial do aluno. Dessa forma, o professor também deverá estar sempre buscando através de práticas pedagógicas alternativas diferenciadas que possibilite a aprendizagem do aluno autista, oferecendo novas oportunidades, a partir de uma educação de qualidade e ação inclusiva, exigindo, para isso, o trabalho compartilhado de todos os envolvidos com a educação.

Podemos perceber ainda, que nos últimos anos temos presenciado avanços significativos nas políticas públicas na esfera educacional de pessoas com deficiência. Várias normas foram elaboradas para a inclusão dessas pessoas na sociedade a exemplo: da Constituição Federal Brasileira (1988), Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a lei 12.764/2012 e o Decreto nº 7.611/2011. Essas legislações trouxeram diversas garantias e direitos para o autista, umas delas foi o atendimento especializado que é feito através das salas de recursos multifuncionais. A (SRM) tem como objetivo principal a inclusão de alunos com (TEA) e se constitui em fundamental alicerce para a aprendizagem dos conteúdos escolares e não escolares dentro de das possibilidades individuais de cada aluno especial. Apesar das diversas garantias legais alcançadas para o autista nem sempre a lei é aplicada de forma eficaz, pois ainda faltam escolas que garantam: atendimento educacional especializado, recursos materiais e humanos, entre outros fatores que foram abordados ao longo desse trabalho.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 25 de junho de 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 25 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*/ Secretaria de Educação Especial MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2020.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº

8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em 20 de agosto de 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7.611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em 20 de agosto de 2020.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRITO, Maria Claudia. *Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo*. E-book: SaberAutismo, 2017. Disponível em: <<http://www.mariaclaudiabrito.com.br/>> Acesso dia 12 jan.2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H.; RINALDO, S. C. O. *Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista*. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf> Acesso dia 12 jan. 2021.

CONCEIÇÃO, Fábio Coelho. *Estratégias para uma verdadeira inclusão escolar: capacitando o (a) mediador (a) escolar*. Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.academiadoautismo.com.br/>> Acesso dia 16 jan. 2021.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.31, n.3, p. 303-309, jul.-set. 2015.

NASCIMENTO, Gisele Soares Rodrigues do. *Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA): Alternativa da Clínica- Escola do Autista*, 2016, p. 122. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

QUEIROZ, S. M. A.; FERREIRA, S. P. A. *Mediação docente na alfabetização do aluno com TEA: um olhar sobre as estratégias pedagógicas na produção de texto escrito*. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/39399/2442885/QUEIROZ_+FERREIRA++2018.2.pdf/f636d050-288c-428c-b0c3-be58432fe5b5> Acesso dia 14 jan. 2021.

SANTOS, A. T. S. S.; ARAÚJO, D. K. P. de; COSTA, M. V. G. *Possibilidades e desafios da alfabetização: relato de experiência de uma docente dos anos iniciais do ensino fundamental*. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1930_25072018101317.pdf> Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Andrialex William. *Metodologias para o ensino de alunos com autismo: As contribuições da literatura para a alfabetização do aluno com Deficiência Intelectual*, 2018. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA16_ID1567_02082018184541.pdf> Acesso dia 14 jan.2021.

SILVA, Jaqueline Renata da; OLIVEIRA, Nathalia de. Crianças autistas no processo de alfabetização: práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Contemporânea: Revista Unitoledo: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação*, v. 03, n. 01, p. 125- 140 jan/jun. 2018.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. *Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CIDADES VACINAM DOULAS E TERAPEUTAS CONTRA A COVID-19 ANTES DE IDOSOS E CASOS SÃO QUESTIONADOS PELO STF

CITIES VACCINATE DOULAS AND THERAPISTS AGAINST COVID-19 BEFORE ELDERLY AND CASES ARE QUESTIONED BY THE SUPREME COURT

Andressa Cunha e Silva

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: dedessinhacunha@gmail.com

Danyele Beatriz Cavalcante de Oliveira

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: danybeatriz15@gmail.com

Karen Santos da Silva

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: karensantos96188@gmail.com

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.109>

Recebido em: 29.07.2021

Aceito em: 07.08.2021

Resumo: Este artigo analisará o episódio ocorrido durante o início da vacinação contra a Covid-19 quando doulas, terapeutas e outros profissionais que não atuam no combate ao vírus foram vacinados antes de idosos. Todos os esforços no sentido de promover uma discussão social no Brasil sobre a atual temática. Através do método dedutivo, pesquisas bibliográficas e sob uma perspectiva ética e moral, pode-se entender os reflexos da vacinação antecipada desses grupos. Nesse sentido, conclui-se que a falta de diretrizes claras para a vacinação acarretou uma série de problemas ao poder público e à sociedade em geral.

Palavras-chave: Pandemia. Solidariedade. Crise. Prioridades.

Abstract: This article will analyze the episode that occurred during the beginning of vaccination against Covid-19 when doulas, therapists and other professionals who do not work in the fight against the virus were vaccinated before the elderly. All efforts to promote a social discussion in Brazil on the current theme. Through the deductive method, bibliographic research and from an ethical and moral perspective, one can understand the reflexes of early vaccination of these groups. In this sense, it is concluded that the lack of clear guidelines for vaccination has caused several problems for the public authorities and society in general.

Keywords: Pandemic. Solidarity. Crisis. Priorities.



1 Introdução

A população mundial vem sofrendo desde o início de 2020 em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-COV-2) e seus inúmeros problemas. A atuação do Brasil diante dessa crise mundial de saúde vem se mostrando pouco eficaz, tanto em relação à cooperação e solidariedade das pessoas, quanto nas medidas de combate às consequências da Covid-19 por parte do governo. Dentre os muitos fatores que impedem o Brasil de ter uma abordagem positiva, a principal parece estar na ausência de uma efetiva política nacional de enfrentamento à Covid-19, com políticas públicas unificadas pautadas em recomendações cientificamente comprovadas.

No momento atual com várias vacinas sendo produzidas e aprovadas pelos países para o uso emergencial, ainda assim persiste um entrave, visto que não é possível vacinar a curto prazo a população inteira, pois não há quantidades suficientes para a imunização de todos os cidadãos, além de ser necessário a segunda dose da vacina para melhor eficácia. Diante desse cenário, surgem questionamentos éticos e um deles é justamente pelo fato citado, de que nem todas as pessoas serão vacinadas imediatamente, a partir disso, é preciso vislumbrar quais são os critérios usados para priorizar determinados indivíduos, analisando qual seria a maneira mais justa de estabelecer tais diretrizes.

Uma imprecisão do Governo Federal em estabelecer quais profissionais de saúde deveriam ter prioridade para receber a vacina contra a Covid-19, na primeira fase da campanha de vacinação, permitiu que pessoas consideradas menos vulneráveis ao vírus fossem imunizadas antes dos grupos de maior risco. Foi o que ocorreu em certas cidades do país onde doulas, terapeutas, profissionais de educação física e outros foram vacinados antes de idosos e profissionais de saúde na linha de frente no combate ao Covid-19, grupos mais expostos à doença (JUCÁ, 2021)

A falta de clareza nas diretrizes chamou a atenção do Supremo Tribunal Federal, que determinou ao Ministério da Saúde que estabelecesse quem deveria ter prioridade na vacinação, tendo em vista a escassez de doses no início da campanha (JUCÁ, 2021)

A escassez de vacinas afetou até mesmo os grupos prioritários, por isso era necessário cautela e diretrizes claras definindo as pessoas que tinham prioridade na vacinação. Diante disso, o Ministério da Saúde indicou aos Estados, por meio de ofício, a priorização dos trabalhadores envolvidos na campanha de vacinação e na assistência direta aos pacientes com covid-19. E após isso, os demais profissionais da saúde poderiam ser vacinados, ficando a critério dos estados e municípios qual seria a ordem a partir desse ponto.

Porém, muitos municípios estão incluindo na prioridade profissionais da saúde que não atendem diretamente pessoas com coronavírus. Nesse grupo foram vacinados profissionais de educação física, doulas, terapeutas, nutricionistas e psicólogos.

A Federação Nacional de Doulas (Fenadoulas) defendeu a inclusão do grupo na primeira fase de vacinação alegando que as doulas trabalham em “unidades de saúde diversas, hospitalares ou não, inclusive residências, independente da presença ou não de sintoma e de confirmação de contaminação por covid-19”, além disso, trabalham diretamente com gestantes, que são inseridas nos grupos de risco (JUCÁ, 2021)

O caso desencadeou discussões sobre as corriqueiras situações de fura-filas da vacinação em todo o país. Além disso, algumas classes de profissionais ainda reivindicam o direito à prioridade

na imunização contra a Covid-19, como secretarias de médicos, farmacêuticos, motoristas de ônibus e garis.

Ao mesmo tempo, está ocorrendo uma espécie de migração para outros estados em busca da vacina, o que prejudica não apenas o planejamento do município, como também as pessoas que têm o direito à vacina naquele local.

O objetivo do estudo será debater em torno de como foi definido a priorização das primeiras doses de vacinas que estão disponíveis, abordando as questões que envolvem esse cenário caótico do Brasil, bem como os princípios éticos que devem ser considerados, na tentativa de alcançar alguma conclusão plausível para a situação em estudo.

Para a estrutura do estudo, se optou por levantamento bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa em um método dedutivo. A investigação apresenta três seções: A primeira versa sobre o estabelecimento dos grupos prioritários para a vacinação. A segunda trata do questionamento do STF quanto à ausência da classificação dos grupos prioritários. A terceira seção aborda os princípios que devem ser considerados para determinar os grupos prioritários, seguidas das considerações finais e referências.

2 Como o Brasil estabeleceu os grupos prioritários

A grande parte da desorganização na aplicação da vacina vem da falta de uma política pública unificada nacionalmente, como já foi mencionado. Isso quer dizer que, o Ministério da Saúde, ao estabelecer o Plano Nacional de Operacionalização da Vacina contra a Covid-19 contendo a ordem de vacinação para os grupos prioritários e os critérios necessários para a primeira fase de imunização das pessoas, não determina especificamente quais os profissionais de saúde deveriam ser primados para receber a vacina, além de permitir que os Estados e Municípios montassem seu próprio esquema de vacinação, segundo informações contidas no site no Governo Federal.

Nesse contexto, recaiu sobre os Estados e Municípios decidir quais profissionais de saúde estariam na lista de prioridades, quadro que gerou muito conflito, já que consentiu as pessoas que não estavam na linha de frente do combate ao vírus fossem vacinadas antes dos indivíduos que possuem um alto risco de contaminação.

Segundo o Plano Nacional de Operacionalização (BRASIL, 2020, p. 9,12), as medidas presentes nele estão de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), são condicionadas às disponibilidades das vacinas aprovadas para o uso emergencial e provavelmente precisaram ser modificadas conforme as necessidades e o progresso da campanha de vacinação, além de que apresenta apenas diretrizes gerais, sendo suas especificações e alterações declaradas posteriormente por meio do Programa Nacional de Imunizantes. Entre os objetivos do Plano estão determinar as estratégias para a efetivação da vacinação, anunciar a população-alvo e os grupos prioritários, potencializar os recursos disponíveis e equipar os Estados e Municípios para a vacinação.

Os critérios analisados para determinar os grupos prioritários partiu da reunião de dados sobre a detecção e a propagação do vírus, pois é indiscutível a habilidade de se propagar rapidamente pela população e de seus danos na saúde humana. Diante disso, foi feita uma comparação dos registros que envolviam os casos da doença, dos óbitos decorrentes dela e qual

o perfil das pessoas que mais se tinham casos confirmados para o vírus.

Assim, constatou-se que o agravamento do quadro clínico e óbito dos indivíduos infectados com o vírus estava associado a características sociodemográficas, preexistência de comorbidades (insuficiência renal, doenças cardiovasculares, doenças pulmonares, diabetes, entre outras), idade superior a 60 anos e indivíduos transplantados de órgãos sólidos, além dos grupos de vulnerabilidade social e econômica (indígenas, populações ribeirinhas, quilombolas, pessoas em situação de rua, refugiados e pessoas com deficiência residentes em abrigos, população privada de liberdade) com elevado grau de risco (BRASIL, 2020, p. 13,14,15)

Nesse sentido, os princípios que nortearam o Plano Nacional de Operacionalização são similares aos estabelecidos pela OMS. Foi decidido que a prioridade consistiria pela manutenção do funcionamento dos serviços de saúde, proteção dos indivíduos que possuem maior risco de desenvolver um quadro clínico grave ou até mesmo vir a óbito, proteção dos indivíduos com maior risco de infecção e a preservação do funcionamento dos serviços essenciais.

A partir disso, foi fixado a lista com os grupos prioritários para a vacinação, pessoas com 60 anos ou mais institucionalizadas, pessoas com deficiência institucionalizadas, povos indígenas vivendo em terras indígenas, trabalhadores de saúde (nesse grupo surgem críticas, visto que essa definição é compreendida como abrangente e por isso muitos profissionais da saúde que não estavam na linha de frente de combate ao coronavírus se aproveitaram para serem imunizados), pessoas com 75 anos ou mais; povos e comunidades tradicionais ribeirinhas, povos e comunidades tradicionais quilombolas, pessoas de 60 a 74 anos (BRASIL, 2020, p. 19-20), pessoas com comorbidades, pessoas com deficiência permanente grave, pessoas e situação de rua, população privada de liberdade, funcionários de sistema de privação de liberdade, trabalhadores da educação, entre outros grupos.

3 Questionamento do STF quanto a ausência da classificação dos grupos prioritários

Todo o exposto são informações retiradas da segunda edição do Plano Nacional de Operacionalização da Vacina contra a Covid-19, onde foram elaboradas as diretrizes que guiaram os Estado e Municípios durante o período da vacinação. No entanto, observou-se em todo o país que muitas pessoas que não deveriam estar incluídas no primeiro momento de imunização, ainda sim estavam sendo vacinadas. A partir disso, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que o governo federal, divulgasse qual a ordem de preferência entre os grupos prioritários para a vacinação contra a Covid-19, uma vez que a imunização deveria ser definida com clareza e fundamentada em parâmetros técnico-científicos (BRASÍLIA, 2021).

A decisão do STF foi realizada nos autos da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 754, formulada pela Rede Sustentabilidade em que apresenta uma objeção sobre a atuação do governo federal em relação à imunização. O partido alega, que perante a carência das vacinas que estão à disposição, o Plano Nacional de Operacionalização é bastante impreciso. E com a falta de uma estrutura lógica e certa de preferências dentro de cada grupo prioritário, poderá gerar vários episódios de injustiça (BRASÍLIA, 2021). Por esse motivo a Rede pediu que fossem organizadas as preferências de cada classe dos grupos de risco e que essas especificações fossem publicadas.

O Ministro Ricardo Lewandowski ao deferir o pedido explicou que a publicação dos

critérios da vacinação e a ordem de preferência dentro de cada classe, está respaldada nos princípios da publicidade e da eficiência que regem a administração pública, no direito à informação, na responsabilidade da União de projetar e fomentar a defesa da sociedade contra as calamidades públicas, no dever do Estado de garantir a inviolabilidade do direito à vida, amparada na existência digna e no direito à saúde (BRASÍLIA, 2021).

O Ministro reconheceu que o Plano de Imunização indica quais os grupos prioritários e a quantidade de doses que serão necessárias, considerando os princípios da preservação do funcionamento dos serviços a saúde, a proteção dos indivíduos com maior risco de infecção e a preservação do funcionamento dos serviços essenciais. Porém faltou detalhar a ordem dentro de cada grupo prioritário, conforme o pedido da Rede. Disse ainda, que a discriminação das categorias compromete o dever da proteção a vida e a saúde (BRASÍLIA, 2021).

O ministério da saúde havia alertado que as primeiras etapas da campanha nacional de vacinação contra a Covid-19 não iriam atender 100% dos profissionais da saúde. O governo havia enviado para os Estados e Municípios que um dos focos seria atender 34% dos trabalhadores da saúde, selecionando apenas aqueles que atuam diretamente na linha de frente contra a pandemia (PAULO, 2021).

Apesar do Plano Nacional de Imunização fazer uma recomendação na parte do texto chamada “Anexo I” em que o governo pede que seja feito o levantamento dos envolvidos na “resposta pandêmica” e que seja solicitado documento que comprove a “vinculação ativa” do profissional com o serviço de saúde, o anexo cria um equívoco, pois descreve uma lista extensa de trabalhadores de saúde aptos a receber a vacina (BRASIL, 2020, p. 71). Dentre esses trabalhadores estão médicos, enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas, além de profissionais da educação física, médicos veterinários, biólogos e profissionais que atuam em cuidados domiciliares como as doulas/parteiras, levando os profissionais que estão citados a acharem que estão inclusos nos grupos que possuem o direito de serem imediatamente imunes, quando na verdade são apenas aqueles que estão na linha de frente do combate à pandemia.

O que dificulta ainda mais toda essa conjuntura é porque o Plano de Imunização só fala da primeira etapa das vacinações, não estabeleceu as outras e ainda deixou que muitas dúvidas persistissem nessa primeira fase. No entanto, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2020, p. 71), na primeira fase de imunização estão pessoas com 60 anos ou mais institucionalizadas, pessoas com deficiência institucionalizadas, povos indígenas vivendo em terras indígenas, e trabalhadores da saúde, priorizando equipes de vacinação envolvidas na primeira etapa e trabalhadores de unidades vinculadas diretamente como referência para os casos suspeitos e confirmados de Covid-19.

4 Princípios que devem ser considerados para determinar os grupos prioritários

Nesse viés, busca-se compreender a relação entre a ética, o direito e os princípios, com o objetivo de ao menos conseguir apresentar como os princípios da saúde pública e da bioética mesmo não sendo a melhor, ainda seria uma boa alternativa para determinar a preferência entre os grupos prioritários.

Para entender melhor a análise será abordado o conceito da ética:

Definida como um conjunto de valores morais e princípios que norteiam

a conduta humana na sociedade. A ética serve para que haja um equilíbrio e bom funcionamento social, possibilitando que ninguém saia prejudicado. Nesse sentido, a ética, embora não possa ser confundida com as leis, está relacionada com o sentimento de justiça social (RAMOS, 2020).

A partir da perspectiva da filosofia, a ética é uma ciência que estuda valores e princípios morais de uma sociedade. Diante dessa visão, é possível interpretar que no momento em que o indivíduo agisse conforme esses princípios e valores morais, a ética se tornaria a moral em realização, ou seja, a ética surgiria de um agir, de um comportamento que torna possível a correta convivência, pois o que é considerado certo pela sociedade estaria sendo colocado em prática (MELO, 2005).

No que concerne aos princípios Miguel Reale alude que:

Princípios são enunciações normativas de valor genérico, que condicionam e orientam a compreensão do ordenamento jurídico, a aplicação e integração ou mesmo para a elaboração de novas normas. São verdades fundantes de um sistema de conhecimento, como tais admitidas, por serem evidentes ou por terem sido comprovadas, mas também por motivos de ordem prática de caráter operacional, isto é, como pressupostos exigidos pelas necessidades da pesquisa e da práxis (REALE, 2003, p. 37).

Nesses termos é possível concluir que o princípio é mais que uma simples regra, não apenas determina certas limitações, mas também proporciona preceitos que fundamentam uma ciência e objetivam a sua correta compreensão e interpretação. O descumprimento de um princípio é mais grave do que o descumprimento de uma regra, considerando que viola não apenas uma norma imperativa, mas a todo um sistema (CASTRO, 2012).

É com base nas definições acima e a importância que possuem na ordem pública, no bem estar coletivo e na justiça social, que o princípio do Sistema Único de saúde (SUS), previsto na Lei nº 8.080/1990, art.7º, inciso VII: “utilização da epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e a orientação programática”. (BRASIL, 1990) Além do princípio da justiça da bioética, que significa agir com equidade, isto é, oferecer mais a quem tem menos, que foi inspirado na teoria “justiça como equidade” de John Rawls, que fala sobre distribuição socialmente justa de bens em uma sociedade (RAWLS, 2002; DALL’AGNOL, 202).

No contexto atual a distribuição refere-se às vacinas, uma vez que se o objetivo é salvar mais vidas, os menos favorecidos que são as pessoas mais vulneráveis aos efeitos do vírus devem ser priorizadas e levando em conta que um desses grupos são os profissionais da saúde. É indiscutível que todos esses profissionais devem ser vacinados, porém nessa primeira fase que não se tem vacinas disponível para todos, era de suma importância restringir o grupo dos profissionais da saúde somente aqueles que estão na linha de frente, ficando os demais para as fases posteriores de vacinação. É importante entender a correta priorização para que o Plano de Imunização elaborado seja efetivo.

5 Considerações finais

Diante do que foi abordado, é possível perceber que houve negligência por parte do Governo Federal, dos Estados, e Municípios. Pois foram inúmeros os erros que agravaram a situação caótica da pandemia, como a falta de informações, esclarecimentos e organizações, que

corroborou para que alguns grupos prioritários tivessem sua imunização adiada, colocando suas vidas em risco. Esse cenário mostra como as autoridades públicas lidam com problemas sociais urgentes, principalmente no que diz respeito à saúde pública.

Contudo, revela também o comportamento egoísta e individualista da sociedade brasileira. Uma vez que, se vivemos em uma sociedade que por mais que não consiga, ao menos tenta zelar por um sistema que priorize determinados grupos sociais. Por exemplo, todo e qualquer atendimento ao público precisa atender primeiramente as prioridades, em transportes públicos os assentos são destinados preferencialmente às prioridades, que são as gestantes, idosos, pessoas com deficiência, obesos, pessoas com criança de colo e outros. Portanto, é evidente que em uma situação de calamidade na saúde pública, onde não se tem oferta abrangente e imediata de vacinas para todos, os grupos de risco devidamente estudados e classificados seriam preferência na vacinação. Mesmo assim, muitos profissionais da saúde não recusaram a imunização, ainda que cientes de que não era sua vez.

Nesse sentido, pode-se concluir que a sociedade brasileira passa não só por uma instabilidade na saúde pública, como também moral e ética. Pois, embora conscientes de que há legislação, princípios éticos e normas morais assegurando a preferência de determinados grupos, dependendo da situação vigente, esses fatores não foram suficientes para impedir a prática da conduta errada. Ademais, a reprovação moral social não surtiu nenhum efeito, pois casos dos profissionais de saúde não prioritários que receberam a vacina na primeira fase de imunização, foram bastantes comuns, sendo divulgados diversos eventos semelhantes na mídia em matérias que desaprovavam o ocorrido e mesmo assim se repetia. Mostrando que as pessoas muitas vezes possuem um discurso moral e/ou ético adequado para propagar o bem estar social, no entanto, na prática agem por conveniência, ignorando por completo as regras do bom convívio social (OLIVEIRA, 2021).

E tendo em vista que a quantidade de vacinas não atende a maioria da população brasileira, ou quiçá toda, pois há uma alta demanda e pouca oferta de vacinas. Além da falta de uma estrutura lógica e do quantitativo de vacinas necessárias aliada a falta de preferências dentro de cada grupo prioritário, há uma grande possibilidade de gerar vários episódios de injustiça hodiernamente (OLIVEIRA, 2021).

É nesse cenário que à luz do Direito percebemos que o direito à saúde está sendo violado. Apesar de ser direito de todos e estar firmado na nossa Carta Magna, não está sendo implementado imediatamente na prática, porque não há condições reais para sua concretização em tempo hábil e útil devido a fatores diversos, como o supracitado: “fura filas”, a falta de ética dos profissionais e de uma moral baseada em viver fraternalmente em uma sociedade visando à justiça.

Diante disto, ocorre o argumento da reserva do possível, a escassez patrimonial e a necessidade de parâmetros racionalizantes. Tal tese por vezes é utilizada pelo Estado por exemplo, para subtrair-se ao cumprimento de tais direitos. Apesar de os impedimentos para a concretude de uma efetiva campanha de vacinação contra à Covid-19 ser um fato à vista de todos, tal realidade não basta, para em contrapartida ser postulada à impossibilidade como motivo para isentar o Estado de cumprir direitos por ele mesmo assumidos como compromisso constitucional. E em especial faz-se recordar do compromisso com a dignidade da Pessoa Humana.

Podemos citar o art. 6º da Constituição Federal que prevê o direito à saúde, como também o art. 196 da mesma lei, que enfatiza o caráter universal desse direito à ser garantido por meio de

ações práticas de concretude, à saber:

Saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

E citar ainda o art. 200 da CF, que trata das competências do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo algumas delas: controlar e fiscalizar procedimentos, produtos e substâncias de interesse para a saúde e participar da produção de medicamentos, equipamentos, imunobiológicos, hemoderivados e outros insumos, executar as ações de vigilância sanitária e epidemiológica e enfim. Com esse entendimento citamos que os princípios balizadores do SUS estão afirmados no art. 7º da Lei nº 9.080/90, em que temos: universalidade, integralidade da assistência, preservação da autonomia, igualdade da assistência à saúde, direito à informação, divulgação de informações quanto ao potencial dos serviços de saúde e a sua utilização pelo usuário, utilização de epidemiologia para o estabelecimento de prioridades, a alocação de recursos e à orientação programática, entre outros.

Então, sob a ótica da Bioética aplicam-se tais princípios na área da saúde. Eles não decorrem apenas dos limites morais e legais, mas também de advindos das próprias normas específicas vigentes do SUS. E analisando a autonomia, reconhecida como um princípio clássico da Bioética, compreende-se que dentro da problemática deste artigo que no que tange aos envolvidos, carece-se de atitudes morais virtuosas, além do próprio cidadão em pensar como integrante da sociedade - partindo da ética individual para uma coletiva. Aliás, o desafio iminente perante à grave crise de saúde pública seria agir com tal postura objetivando uma nação regida pelo princípio da justiça. O que demonstra o quão imperioso é valorizar a saúde e trazer condições por meio de políticas públicas para tentar solucionar tais problemas e dilemas (VILLAS-BÔAS, 2014).

É necessário atenção em relação aos recursos sanitários em face de uma abordagem ético-legal. O desafio encontra-se em balizar por meio de elaboração e implantação de políticas que permitam e tornem viáveis à administração de recursos e bens disponíveis, de forma equânime e observada a reserva do possível real. Isto é, sem sacrificar o coletivo desmedidamente e nem os direitos fundamentais da pessoa, a ponto de colocar em risco a dignidade humana para promover um nível adequado de saúde sem ofender a dignidade e a cidadania e a nação como um todo. Sensibilizando as pessoas na necessidade de respeitar as ordens de *lockdowns*, assumir responsabilidade no cuidado individual, na relação profissional - paciente, um atendimento humanizado, respeitar as categorias prioritárias e tentar promover o bem comum.

Respeitando assim as escolhas compatíveis para o combate à epidemia de grupos prioritários. É fato que o reconhecimento que profissionais de saúde e os demais da linha de frente detém prioridade, bem como os grupos vulneráveis, como no caso dos idosos. Como mecanismo de equidade para promoção de segurança pública também. Também encontra outro desafio: manter um nível de proteção que permita justiça e equilíbrio entre as partes, sem invadir, de forma desmedida e irrazoável discriminatória, a esfera de decisão - autonomia. Com efeito, em beneficência mas em contrapartida, o problema está no fato de que o conceito ético e moral de bem não é objetivo e/ou unívoco. Afinal, quem seria capaz de afirmar com certeza o que é benéfico para o outro? O bem seria identificado com as medidas paliativas, à melhora, à cura,

promoção da vida e da saúde, enfim aos atos regidos pelos princípios da beneficência.

Nesse diapasão, a falta de diretrizes claras alinhadas às garantias jurídicas sob à luz da bioética nos permite concluir que há uma insegurança na área da saúde estende-se à jurídica. Que são dilemas atrelados aos compromissos firmados em que pese à dignidade humana. Contudo, à falta de recursos, no caso vacinas para todos, as estratégias adotadas expõe a precariedade do Estado e demais órgãos envolvidos na missão de garantir o acesso de todas as pessoas residentes e domiciliadas no país ao cumprimento de suas garantias básicas de cidadania. Ou seja, não alcança de modo eficiente e os riscos evidentes - . Isto porque , como sabido, além de serem finitos os recursos, as dificuldades enfrentadas fogem do controle de Estado e afins, por ser uma questão de cunho moral e ético, de forma a iniciar no individual e findar no coletivo.

Destarte, citando John Rawls:

A distribuição natural dos bens não é justa ou injusta; nem é injusto que os homens nasçam em algumas condições particulares dentro da sociedade. Estes são simplesmente fatos naturais. O que é justo ou injusto é o modo como as instituições naturais tratam esses fatos (Rawls, 2002).

O que significa dizer, que à situação fática atual, por mais que se busque equilibrar para ambas as partes e exigir dos órgãos competentes o cumprimento haverá impasses e partes que saíram insatisfeitas. O que é o caso daqueles que tiveram a oportunidade de obter a vacina de forma antecipada. O que torna impreterível a obrigação de se buscar fazer o melhor, alocar e discutir com responsabilidade a matéria ao passo que se busque minorar os impasses e as consequências assumidas na tentativa de solucionar com zelo nas condutas e decisões norteadas para tanto na ética. E para tanto é mister sopesar os interesses individuais e o coletivo, transcendendo as considerações morais. Primando não o ser, mas o dever-ser.

Em suma, não se trata de negar à força normativa das previsões jurídicas ou dos princípios. Por mais que possamos discutir o certo ou errado. Necessitamos reconhecer que realmente (infelizmente) não há recurso para todos, e o sopesamento para escolher dentre os grupos as prioridades, é uma necessidade inegável, por ser considerado que esta é uma estratégia sanitária para conter o vírus.

Referências

BRASÍLIA. *Vacinas: ministro determina que governo detalhe ordem de preferência em grupos prioritários*. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=460138&ori=1>>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a Covid-19, 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/janeiro/25/planovacinaocovid_v2_25jan21.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto-lei nº 8.080, 1990*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CASTRO, Carem Barbosa de. *Teoria Geral dos Princípios*. Rio Grande do Sul, set. 2012. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-104/teoria-geral-dos-principios/>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DALL'AGNOL, Darlei. *Obrigação, Priorização e Distribuição de Vacinas Contra a Covid-19: Reflexões Bio ticas*. UFSC/CNPq, p. 8-9-10-11, 2020.

JUC A, Beatriz. *Sem diretriz clara, cidades vacinam doulas e terapeutas antes de idosos e casos v o parar na Justiça*. EL País, São Paulo. Fev, 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-02-10/sem-diretriz-clara-cidades-vacinam-doulas-terapeutas-antes-de-idosos-e-casos-va-o-parar-na-justica.html?ssm=whatsapp>>. Acesso em: 23 de jul. 2021.

MELO. Osvaldo Ferreira de.  tica e Direito. Santa Catarina, set. 2005. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-23/etica-e-direito/#_ftnref15>. Acesso em: 22 jul. 2021.

REALE, Miguel. *Lições Preliminares de Direito*. 27^a ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

RAMOS, Jefferson Evandro Machado.  tica. São Paulo, ago. 2020. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/o_que_e/etica_conceito.htm>. Acesso em 22 jul. 2021.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Trad. Almiro Pisetta, Lenita Maria R moli Esteves. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

PAULO, Paula Paiva. *Ministério diz que "primeiras fases" da vacinação contra a Covid não Incluem todos os Profissionais da Saúde*. fev. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/02/08/ministerio-alerta-secretarios-de-saude-contra-a-alteracao-de-grupos-prioritarios-na-vacinacao-contra-covid.ghtml>>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

OLIVEIRA, Joana. *Os fura-filas da vacinação contra a covid-19 mostram a nefasta versão 2.0 do jeitinho brasileiro*. EL País. São Paulo, jan, 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-30/os-fura-filas-da-vacinacao-contra-a-covid-19-a-nefasta-versao-20-do-jeitinho-brasileiro.html>>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

VILLAS-B OAS, Maria Elisa. *O direito   saúde no Brasil: reflexões bioéticas à luz do princípio de justiça*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT SCHOOL INCLUSION

Ângela Dallafavera da Rosa

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: angela_ijui@hotmail.com

Carla Simone Hamm Sparrenberger

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: cspa.carla@gmail.com

Luciana Schuster Scheren

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Ijuí, RS, Brasil. E-mail: luscherenbio25@gmail.com

Sandra Gabbi Pezzetta Roncata

Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Ijuí, Ijuí, RS, Brasil. E-mail: sanron@bol.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.113>

Recebido em: 20.05.2021

Aceito em: 24.06.2021

Resumo: A inclusão se constitui em um grande desafio para os professores. Adequar os currículos escolares às necessidades individuais dos alunos com necessidades especiais requer estudo, formação continuada, dedicação. Atender aos objetivos previstos na legislação vigente referentes à garantia de escolarização regular, requer além da formação docente, mudanças na estrutura física das escolas que possibilitem a acessibilidade, a adequação de materiais, rotinas, enfim o atendimento das demandas de pessoal e material que propiciem a real inclusão criando possibilidades de avanço aos alunos incluídos a partir de suas individualidades.

Palavras-chave: Inclusão. Professor. Diversidade. Educação. Transformação. Desafios.

Abstract: *Inclusion is a major challenge for teachers. Adapting the school curriculum according to the individual needs of the special needs students demand study, continuous education and dedication. In addition to teacher training, changes in the school facilities, which make accessibility possible, adequate materials, routines and finally, the fulfillment of the demands of personnel and materials that facilitate the achievement of the objectives established in current legislation regarding the guarantee of regular schooling are essential for effective inclusion, which creates possibilities of promotion to the included students based on their individual needs.*

Keywords: *Inclusion. Teachers. Diversity. Education. Transformation. Challenges.*



1 Introdução

O debate sobre a diferença, a diversidade cultural e a inclusão de alunos com necessidades especiais, tem ocupado um grande espaço nos discursos políticos e nas pesquisas em educação. O presente trabalho constitui-se de uma reflexão e análise do processo escolar inclusivo ao qual nos deparamos atualmente. Pretende levar à reflexão sobre a realidade escolar, e o aspecto legal abordado pela Declaração de Salamanca, LDB entre outras.

Os objetivos principais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de forma que escolas públicas ou particulares ofereçam: atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial tendo em vista a implementação das políticas públicas.

A implementação das ações, são essenciais para o processo de inclusão escolar. O acesso ao currículo e promoção da aprendizagem são de responsabilidade dos sistemas educacionais, sejam públicos ou particulares. Alguns pais desconhecem que as escolas particulares têm as mesmas responsabilidades que as escolas públicas quanto à garantia do direito à educação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Assim, a oferta de educação especial passa a integrar a proposta pedagógica das escolas. Para que aconteça de fato a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, as escolas devem ser reestruturadas em diversos aspectos: professores capacitados, abertos a novos desafios, revendo e recriando suas práticas educativas; currículos adaptados visando estimular, desenvolver habilidades e capacidades; mudanças estruturais e físicas nas escolas que promovam a acessibilidade e, recursos financeiros e materiais, que viabilizam a sustentação das mudanças necessárias.

Segundo Ribeiro, a perspectiva da inclusão exige o repensar da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação (RIBEIRO, 2003 pág. 41).

2 Metodologia

A fonte de dados para a elaboração do trabalho é descritiva, com base na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) utilizando método exploratório como procedimento de pesquisa bibliográfica.

As reflexões aqui apresentadas têm como aporte teórico-metodológicos aspectos da inclusão escolar apresentados na Declaração de Salamanca e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais autores que versam sobre o tema abordado.

3 Resultados e discussões

A educação inclusiva deve constituir-se como uma prática com características e princípios bem definidos, porém que permitam ao longo do processo de implementação na escola, revisões, redefinições e ressignificações (BEYER, 2006), possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais alcance avanços de desenvolvimento que justifiquem a sua inclusão na escola. Trabalhar na escola numa perspectiva inclusiva é um desafio. Um propósito de querer, tentar, pensar, dedicar-se e fazer, uma escola que inspire a troca de experiências entre os alunos, confronte formas desiguais de pensamento, busque metodologias interativas, faça do reconhecimento da diversidade estratégias para uma nova maneira de olhar o aluno e que o conceba por inteiro e respeite a dignidade de cada um.

O sistema educacional brasileiro defende uma educação para todos por meio de uma escola heterogênea, pluralista e acolhedora, independentemente de suas diferenças. Acredita-se que um currículo adaptável possa oferecer contribuições. A educação inclusiva envolve o preparo das instituições para receber estes alunos e todos os outros, revendo e reformulando currículos, metodologias, adequando espaços físicos, recursos didáticos e principalmente investindo na formação de professores.

A formação dos professores necessita ser permanente. Acreditamos que investir na formação irá facilitar a implementação da proposta de educação inclusiva, a qual envolve toda uma preparação do professor que com base nas dificuldades e diferenças do aluno, buscará novas formas de ensinar e de aperfeiçoar o seu trabalho desenvolvido em sala de aula, estando melhor qualificado para atender as diversidades apresentadas pelos alunos.

Mantoan (1997) discute a importância do profissional da educação respeitar a individualidade de cada educando e que a inclusão é a fusão do ensino regular com o especial. É preciso ter um olhar especial para que nestas salas aconteçam trocas de valores sociais, culturais e intelectuais ocorrendo de fato à integração destes alunos no cotidiano da sala de aula.

A declaração de Salamanca reafirma o compromisso com a educação para todos e urgência da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino.

Todas as crianças de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; Cada criança tem características, interesses capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias; Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; As escolas comuns, com essa orientação, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integrada e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e, certamente, a relação custo-benefício

de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10)

De acordo com o Ministério da Educação, a inclusão não significa apenas matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica, conforme o que prevê o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL 1996).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Temos muitas leis e documentos onde os direitos destes alunos são assegurados. Embora o papel das leis seja importante no processo de transição para que ocorra a inclusão, elas, por si só, não garantem as mudanças necessárias. É importante construir critérios para a organização das salas de aula inclusivas, considerando o número de alunos, refletindo a realidade social, observando a qualidade desse atendimento. A escola deve ser um ambiente que reflete a sociedade como ela é, sendo que os alunos incluídos deverão ter seu espaço e oportunidades garantidas.

Todas as crianças são únicas, diferentes e especiais, e é na escola que elas terão as mesmas chances para desenvolver o seu potencial, em conjunto, umas aprendendo com as outras, todas percebendo semelhanças, diferenças, singularidades, mas crescendo e conquistando o direito de ser diferente.

De acordo com Souza e Santos (1995, MANTOAN, 2003 p. 34) é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

4 Considerações finais

A proposta da inclusão não é apenas a de inserção social, mas da participação plena dos alunos com deficiência, da otimização do processo de aprendizagem segundo a possibilidade de cada um. Pretende oferecer apoio aos professores e aos alunos para que estes alcancem níveis superiores de aprendizagem.

Os pais também têm grande contribuição para dar à escola quando são parceiros no processo de avaliação das necessidades educacionais especiais e nas tomadas de decisões sobre

as questões de seus filhos. Os professores necessitam de formação para trabalhar com alunos com diferenças significativas, sejam sociais, culturais ou com deficiências; no percurso formativo precisam adquirir habilidades para trabalhar com grupos heterogêneos, com os sistemas de monitoria e tutoria, os quais trazem benefícios e enriquecimento para os alunos e professores, todos podem aprender mais.

Enquanto professores, devemos sempre manter grandes expectativas, sonhar e lutar em relação a aprendizagem de todos os alunos dentro de suas diversidades, linguagens e manifestações de crescimento e desenvolvimento pois, se conseguirmos pequenos avanços na aprendizagem explorando talentos, possibilidades ou melhorar alguma qualidade natural de cada aluno, já será um grande passo.

Exigem-se assim decisões e ações pedagógicas compartilhadas entre profissionais atuantes na escola, profissionais da saúde, pais e os próprios alunos. O currículo deve servir como roteiro ao professor e deve ser flexível e modificado de acordo com as aprendizagens individuais. Aos educandos cabe a parte de vivenciar, participar e colaborar com atividades, respeitando a si próprio e aos outros. Na perspectiva inclusiva a educação especial passa a ser um conjunto de técnicas e serviços organizados e colocados à disposição na escola comum. Enfim, todos os conhecimentos científicos já desenvolvidos devem estar à disposição de cada aluno na escola.

Portanto, pensar a inclusão como responsabilidade coletiva exige uma mudança de paradigma e um novo olhar sobre o ser humano. É fundamental uma prática pedagógica voltada para as diversidades onde os professores, juntamente com a comunidade escolar estejam abertos e flexíveis para acolher a todos.

Referências

- LOCATELLI, Adriana Cristine Dias. **Fundamentos da educação especial: pedagogia /** Adriana Cristine Dias Locatelli. Edilaine Vagula. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler e colaboradores. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memmon: Editora SENAC, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eunides Brito da. **Como entender a nova LDB; Lei nº 9.394/96.** São Paulo: Pioneiro, 1997.
- SILVA, Samira Fayez Kfourri da. **A ação docente e a diversidade humana: pedagogia /** Samira Fayez Kfourri da Silva, Sandra Regina dos Reis Rampazzo, Zuleika Aparecida Claro Picassa. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALFABETIZAÇÃO NO MEIO RURAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

LITERACY IN THE RURAL ENVIRONMENT AND PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES

Arlete Lopes da Silva

Universidad de Desarrollo Sustentable, Asunción, Paraguai. E-mail: revista@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.114>

Recebido em: 22.05.2021

Aceito em: 26.06.2021

Resumo: O artigo reflete sobre a relação entre educação rural e políticas públicas educacionais. No primeiro momento apresenta o cenário da Educação rural no contexto geral do Brasil, bem como reflete acerca dos conceitos de Educação rural. Posteriormente, analisa as políticas públicas voltadas para educação rural e o analfabetismo rural, os desafios encontrados na educação do campo, sabendo que, se na educação urbana já são altos os desafios, bem mais são em uma escola com poucos recursos pedagógicos e tecnológicos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Rural. Analfabetismo Rural.

Abstract: The article reflects on rural education and educational public policies. At first, it presents the scenario of rural education in the general context of Brazil, as well as reflecting on the concepts of rural education. Subsequently, it analyzes public policies aimed at rural education and rural illiteracy and the challenges encountered in rural education, knowing that in urban education the challenges we imagine are high then in a school with few pedagogical and technological resources.

Keywords: Educational Policies. Rural Education. Rural Illiteracy.

1 Introdução

O Brasil é o 5º maior país do mundo e dividido em regiões que foram colonizadas por diferentes populações, as quais trouxeram para nossa terra suas bagagens culturais, o que deu a nossa pátria um grande multiculturalismo e devido a essa enorme expansão territorial e a essas multiculturas, como também, devido as desigualdades sociais e econômicas entre as regiões brasileiras, são notadas inúmeras diferenças na estrutura de ensino.

O acesso à educação na zona rural, embora tenha evoluído bastante no decorrer do tempo, ainda apresenta grandes problemáticas, em especial, no que se refere a mobilidade, a informação e ao acesso a conteúdo e disciplinas necessários para o bom desenvolvimento escolar.

Mas quais seriam essas problemáticas? Quais as causas para que as mesmas ainda sejam encontradas na zona rural? Como a sociedade e a comunidade escolar avaliam as ações governamentais em suas localidades? Quais as saídas que os professores têm utilizado para levar o incentivo à pesquisa mesmo com tantas dificuldades e faltas de ferramentas.



Diante dessas indagações, iremos abordar algumas temáticas que irão facilitar a compreensão do estudo. Tópicos esses que são: as políticas públicas na Educação Básica; as políticas Públicas voltadas para Educação Rural; e alfabetização Rural no Brasil

2 Revisão de literatura

2.1 As Políticas Públicas na organização da Educação Básica

Políticas públicas são tudo aquilo que faz ou deixa de fazer, sendo assim, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer na educação. Dessa forma, pode se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

A educação além de se constituir a um direito social se refere se a um bem simbólico onde abrange a economia e a vida social, ou seja, a busca da educação vem crescendo com o intuito de acesso ao trabalho de qualidade e uma boa circulação social. Desta forma, as políticas públicas educacionais trazem os direitos e deveres que o cidadão tem diante da rede de ensino.

No art. 208 encontramos o compromisso do Estado com o provimento dessa educação:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Diante disso, pode se dizer que este foi um dos primeiros artigos e laborados para enfatizar os direitos dos cidadãos como sendo dever do Estado a educação a todos, citando assim as de vidas responsabilidades e penalidades caso não sejam atendidas essas medidas.

Quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata - se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, o u seja, que resgate a construção da cidadania (GIRON, 2008).

Desta forma, políticas públicas educacionais se refere as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino - aprendizagem.

Tais decisões envolvem: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, entre outros.

Sendo assim, as políticas públicas educacionais além abordar sobre o acesso de todas as crianças e adolescentes as escolas públicas ela também é responsável pela construção da sociedade perante essas escolas através da educação.

As escolas no Brasil vêm buscando a qualidade da educação e oportunidades no ambiente escolar de maneira que o aluno se inclua na sociedade de forma positiva.

Porém, diante de um ensino de qualidade a educação pública necessita de docentes preparados e conscientes do seu papel educacional para que esse processo seja realizado com sucesso, dando assim a criança a oportunidade da construção do conhecimento através do

aprendizado.

Direito de todos, dever da família e do ESTADO, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, de valorização profissional, e gestão democrática do ensino público, a Educação, tal como definida na Lei de Diretrizes de Bases - LDB (Lei n.9.394/1996) e na CF/88, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

O formato assumido pela Política de Educação no Brasil atualmente resulta dos debates travados durante os longos anos em que foram traçadas as suas diretrizes e bases, em especial no período após a CF/88.

Os dois principais aspectos em debates na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram.

A necessidade de universalização do ensino básico, haja vista as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e a permanência no ensino fundamental, expressadas pelos altos índices de analfabetismo e de evasão.

A necessidade de redefinição das estratégias de Educação para atender as exigências impostas pelos impactos da globalização.

No último levantamento feito pelo IBGE, Perfil dos Municípios Brasileiros, constatou-se que somente 2.898 municípios possuem um sistema municipal de ensino próprio. Contudo, mesmo com indicadores que demonstram poucos avanços frente ao aparelhamento educacional dos municípios, a pesquisa também verificou que 3.138 municípios possuem um Plano Municipal de Educação.

Tal informação e lúcida a importância do planejamento e do desenvolvimento de ações voltadas para a educação básica que, muitos casos, ficam sob a responsabilidade municipal.

Assim como a saúde e a assistência social, a Educação integra o conjunto dos direitos sociais estabelecidos no artigo 6º. Ela é um direito de todos, um dever do Estado e da família (Art.204) e deverá ser gratuita quando prestada nos estabelecimentos oficiais (Art.206).

Ao detalhar a forma como a educação será efetiva pelo Estado, a CF/88 define, entre outras questões, que:

- O ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria, o que é um grande avanço em relação às constituições federais anteriores.
- O ensino médio também de ver a ser gratuito.
- O atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deverá ser prestado preferencialmente na rede regular de ensino.
- O direito à educação básica estende - se ao atendimento em creche e pré-escola as crianças de zero a seis a nos de idade.
- O direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um.
- O direito ao ensino no turno regular adequado as condições do educando.
- O direito ao atendimento do educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde – prescrição esta de fundamental importância para parcelas significativas do alunado, pois tais

serviços são pré-requisitos para a frequência escolar. Conforme o Art. 21 da LDB, a educação escolar compõe-se de: a Educação Básica; - Educação Superior; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional; Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando-se igual acesso para todos os que a ele não tiveram oportunidade na idade própria.

O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou a oferta irregular para a faixa que compreende dos 6 aos 14 anos importa a responsabilidade da autoridade competente (cf. do Artigo 208 da CF /88). Isso significa que se pode responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade incumbida da oferta desse direito e não apenas o Poder Público em geral.

Nesse sentido, é de responsabilidade do Poder Público local o recenseamento dos educandos no ensino fundamental, zelando por sua frequência à escola.

Ressalta-se aqui o importante papel dos Conselhos Tutelares em dar conhecimento dos casos de faltas injustificadas e evasão escolar.

O ensino fundamental deve ser presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

É permitida ao município a atuação em outros níveis de ensino médio e superior – somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

2.2 As políticas Públicas específicas para a Educação Rural

A necessidade de políticas públicas específicas para o campo vem nos últimos anos norteando o debate que se estabelece acerca da educação para o meio rural.

A seguir destacaremos alguns pontos fundamentais que têm sido evidenciados pelo movimento em defesa da educação do campo: a inclusão das demandas do campo na agenda pública do país e a construção de políticas públicas específicas para os povos do campo. Nesse sentido, cumpre-nos enfatizar que o conceito de políticas públicas será compreendido como o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização das demandas coletivas, constituídas pela interação entre Estado - sociedade. (Texto Base da I Conferência Por uma Educação do Campo, 1999, p. 57)

Um aspecto fundamental que não pode ficar ausente das discussões acerca das políticas educacionais para o campo, é o reconhecimento por parte daqueles que elaboram as políticas públicas de que o campo está vivo e em constante movimento.

Nesse sentido, Caldart (p. 41) afirma que a Educação Rural no Brasil é um espaço de tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Esse movimento percebe que é a escola que deve a ele se ajustar, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário.

No entanto, ao fazer a defesa da inclusão das demandas do campo na agenda política do país, há que se analisar uma questão importante evidenciada por Vieira. Segundo a autora, nos últimos anos está sendo construída e materializada uma “agenda internacional” para a educação. Para iniciar as reflexões a esse respeito vamos nos situar no modelo econômico adotado, embora de maneira não exaustiva, para entender o que quer dizer “agenda internacional para a educação”

Nos últimos anos, devemos reconhecer que nossa sociedade passou/passa por profundas transformações em todos os setores. Segundo a literatura, esses acontecimentos estão diretamente relacionados com a reestruturação produtiva do sistema capitalista que ao final do século XX promoveu profundas mudanças, tendo como enfoque principal “reformas” em todos os setores, para atender as demandas do mercado. Lima e Lima (2006, p. 03) pontuam que “o capital, para fazer face a sua crise, utiliza-se de um conjunto de estratégias entre as quais se incluem a reforma do estado, a reestruturação da produção e a crescente internacionalização da economia”

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender a demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Isso nos leva a síntese de que a educação tem servido a diferentes interesses.

Nesse sentido, é urgente e necessário, como evidencia Mézarós (2005), “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. Assim, para esse autor, uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade, ou, “consenso”, quanto for capaz. Para ele, as soluções no âmbito da educação, para romper com a lógica do capital, não devem ser formais, devem ser essenciais e devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Nesse sentido, as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida, pois como nos destaca Hage (2005, p. 61):

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade” que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa, que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região.

O autor (2005a) destaca que a heterogeneidade, os saberes e as experiências presentes nas práticas sociais locais têm sido ignorados nas proposições das políticas e propostas educacionais para a região. Nesse contexto, torna-se urgente a defesa de uma educação não direcionada para o mercado educativo, mas para o campo no Brasil, em específico, o campo na Amazônia. Em um contexto onde as políticas sociais têm sido direcionadas por organismos internacionais fica difícil essa conversão, mas não impossível.

2.3 Alfabetização Rural no Brasil

Segundo Simões (2011), “desse modo, existe registro do conceito de educação rural desde 1989, com a proclamação da república, época em que o governo cria a pasta da ‘Agricultura, Comércio e Indústria’ para atender os estudantes das áreas rurais...”, mas somente em meados de 1917, com o aumento do ciclo de migração da zona rural para a urbana, começa a se falar na importância de levar maior qualidade de ensino aos ambientes mais rurais do país, visto que estas migrações traziam para as áreas urbanas pessoas com baixa escolaridade, muitas vezes analfabetas, o que diminuía e muito o crescimento do país, pois evidenciavam a falta de educação básica nas zonas mais interioranas do Brasil.

Logo, com o que foi relatado por Simões, pode se observar que a educação rural se

fez necessário, para que pudesse evitar o grande nível de migração que estava ocorrendo no país, que afetava o crescimento do Brasil e que ainda, segundo a autora Luane Machado “a escola rural passa a ser planejada sobremaneira nos espaços urbanos e aplicada na área rural...” (MACHADO, p. 3).

A LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação) garante em seu artigo 28, que a educação em escolas rurais passe a ter conteúdos e disciplinas voltadas a melhoria de vida do homem do campo, visando o crescimento das zonas rurais e a diminuição da transição entre as zonas, porém mesmo com todas essas mudanças percebemos que as problemáticas encontradas ainda são muitas, que a desigualdade no ensino é extrema e que por falta de investimentos, o acesso à educação neste ambientes ainda deixa muito a desejar, o que ainda influi muito no crescimento econômico-social do Brasil.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A falta de recursos financeiros e pedagógicos, as dificuldades com transporte escolar, a falta de acesso a literatura, as limitações tecnológicas e a alta precariedade na estrutura física e de ensino nestas zonas, são apenas algumas problemáticas que dificultam o acesso desses educandos a melhores condições de ensino e conseqüentemente a dificuldade na realização de pesquisas e trabalhos científicos nas áreas dentro ou fora do contexto rural.

4 Considerações finais

Atualmente vivemos tempos em que o nacionalismo volta a ter destaque em suas manifestações populares, demonstradas em atos democráticos e, às vezes, nem tanto assim. Reflexo de toda a educação implementada até aqui, inclusive, é base para novos trabalhos de aperfeiçoamento de diretrizes, de práticas pedagógicas mais consistentes sob o amparo de políticas públicas educacionais mais inclusivas, na prática.

Visando a implementação de políticas públicas educacionais, o Brasil tem que procurar ampliar os direitos á educação, e mais do que isso botá-los em prática e fazer com que a sociedade tenha conhecimento dos seus devidos direitos, sendo assim, incluir a sociedade nessa busca de melhor atender as necessidades obtidas no meio educacional.

Desta forma, a conexão entre a legislação e as ações das políticas públicas para a educação é realizada por diretrizes que definem o caminho para o planejamento e a realização de ações. Sendo assim, essas ações se baseiam principalmente na inclusiva e no ensino de qualidade para que assim a construção do conhecimento seja uma forma de inserir o sujeito no meio social.

Referências

- BRASIL. *Constituição 88*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Acesso em julho. de 2021.
- BRASIL. *LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em julho de 2021.
- CALDART, Roseli Salete. (Orgs). *Por uma Educação Básica do Campo*. Coleção por uma educação básica no campo. n. 03, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.
- GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. *Revista de Educação*. Campinas. n. 24. jun. 2008.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). *Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.
- LIMA, K; LIMA, S. *Dívida pública e educação superior brasileira: financiamento público como garantia de direitos sociais e de democracia*. Disponível em www.jubileubrasil.org.br/artigo/artigoeducacao.doc. Acesso em julho de 2021.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. TAVARES, Isa (Trad). São Paulo: Boitempo, 2005.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

VACINAÇÃO DE PESSOAS FORA DO GRUPO PRIORITÁRIO: UM DESRESPEITO À ÉTICA, À MORAL E ÀS NORMAS LEGAIS

VACCINATION OF PEOPLE OUTSIDE THE PRIORITY GROUP: A DISRESPECT TO ETHICS, MORALS AND LEGAL STANDARDS

Carmen Stephany Gomes Freire

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: csgomesfreire16@gmail.com

Merian Pereira da Silva

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: meryanrr@gmail.com

Nataliene Cavalcante Rodrigues

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: nataliene_cavalcante@outlook.com

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i4.116>

Recebido em: 02.08.2021

Aceito em: 07.09.2021

Resumo: O presente artigo discute a complexidade da pandemia, analisando as questões em torno das campanhas de vacinação contra a COVID-19, a entrega da vacina, o público-alvo, e as complicações decorrentes dos casos de denúncias de fraudes. Todas essas abordagens tomando como exemplificação os casos ocorridos na cidade de Sabará/MG, onde profissionais, fora da linha de frente, estavam sendo imunizados antes dos grupos prioritários. Por fim, o estudo fará uma correlação com o ponto de vista da ética em relação a essas condutas e impactos sociais. Para o estudo foi pensada uma abordagem bibliográfica multidisciplinar. Nesse sentido, conclui-se que a falta de diretrizes claras para a vacinação acarretou uma série de problemas ao poder público e à sociedade em geral.

Palavras-chave: Pandemia. Solidariedade. Crise.

Abstract: This article discusses the complexity of the pandemic, analyzing the issues surrounding vaccination campaigns against COVID-19, the delivery of the vaccine, the target audience, and the complications arising from cases of fraud complaints. All these approaches taking as an example the cases that occurred in the city of Sabará/MG, where professionals, outside the front line, were being immunized before priority groups. Finally, the study will make a correlation with the point of view of ethics in relation to these behaviors and social impacts. For the study, a multidisciplinary bibliographic approach was designed. In this sense, it is concluded that the lack of clear guidelines for vaccination has caused several problems for the public authorities and society in general.

Keywords: Pandemic. Solidarity. Crisis.



1 Introdução

Assim que se iniciou a imunização contra o novo coronavírus, observou-se muitas pessoas que não se encaixam nas condições estabelecidas pelas organizações de referência em saúde como prioridade na vacinação, que têm sido imunizadas. As vacinas criadas recentemente para combater a Covid-19 podem ser consideradas um bem escasso, principalmente, devido a demanda global e de certa forma na ausência de insumos para a produção em grande escala, mesmo que existam diferentes tipos de imunizantes.

Por isso, assim como em outros países ao redor do mundo, no Brasil buscou-se a vacinação dos chamados grupos prioritários: que são aquelas pessoas mais vulneráveis que, conseqüentemente, podem desenvolver casos mais graves da doença e, também, aquelas que trabalham na linha de frente de combate contra o vírus. No entanto, quando se iniciou a imunização contra o novo coronavírus, observou-se muitas pessoas que não se encaixam nas condições estabelecidas pelas organizações de referência em saúde como prioridade estavam sendo imunizadas.

Os casos ocorridos no Brasil, trouxeram grande notoriedade ao assunto em questão, em especial o qual será abordado neste trabalho, em cidades do estado de Minas Gerais, onde além de idosos e profissionais de saúde, pessoas como professores de educação física e veterinários estariam sendo vacinados mesmo não estando no combate direto contra o vírus. Além disso, tais pessoas estariam publicando fotos em redes sociais agradecendo a imunização.

Não foi um caso isolado desse estado, em outros estados do país pessoas que não se encaixam nos grupos de risco estariam se vacinando. Após denúncias de fraudes na ordem de vacinação, promotores de justiça e procuradores de diferentes regiões, decidindo instaurar procedimentos investigativos. Segundo levantamento realizado pela Agência Brasil, em janeiro de 2021, pelo menos em 10 Estados, mais o Distrito Federal havia denúncias de irregularidades e por causa disso o MPE – Ministério Público do Estado destas regiões explicitadas e o MPF – Ministério Público Federal estariam solicitando explicações dos agentes políticos e responsáveis (AGÊNCIA, 2021, p. 1).

Diante desses fatos, surgiram diversos questionamentos relevantes a respeito da definição de como cada ente governamental, em especial de como os municípios deveriam agir. Para que, seguindo a plano nacional de imunização, pudessem definir os grupos prioritários. Dessa forma, vindo a fazer uma distribuição mais ética e justa da vacina para a população.

Como expõe-se no decorrer deste estudo, a ordem de vacinação é ferramenta para atender pessoas realmente necessitadas neste início de imunização, e envolve, igualmente, uma questão de ética e justiça, assim como solidariedade da própria população neste momento de crise sanitária.

Para tal pesquisa, realizou-se uma revisão por meio de levantamentos de periódicos científicos indexados em sites que tratavam sobre a COVID-19, os aspectos correspondentes a esta doença e questões que acabara surgindo acerca de fraudes e os “fura-fila”. Os seguintes descritores, em língua inglesa, foram considerados: “COVID-19” e “SARS-CoV-2”. Os artigos incluídos no estudo foram publicados entre janeiro e julho de 2020, selecionados de acordo com o seu grau de relevância para a proposta dessa revisão. Em seguida, os dados foram sistematizados em quatro categorias buscando responder as seguintes perguntas: Quais os principais impactos sociais causados pela pandemia? Quais as políticas de imunização foram adotadas para o combate

ao Coronavírus? Como pode ser aplicada a ética em face a saúde e as políticas de imunização? E quais os crimes previstos em lei relacionados ao ato de “furar fila”?

2 A pandemia e os impactos sociais

A Pandemia do novo coronavírus ou COVID-19 - SARS-CoV-2 (OPAS, 2021), vem produzindo repercussões não apenas de ordem epidemiológica, mas também, repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Nesse cenário, o meio mais viável para se obter um possível equilíbrio, em meio a instalada crise sanitária, seria a produção de imunizantes contra a doença.

Em linhas gerais, por causa da escassez de vacinas, o Ministério da Saúde definiu uma série de critérios para priorizar e dividir os grupos mais vulneráveis ao contágio pelo coronavírus, tendo que implantar um plano que se ocasiona as medidas necessárias para o enfrentamento, com o intuito de alcançar uma possível solução.

Devido à necessidade quanto à definição e priorização dos grupos a serem vacinados, foi elaborado o Programa Nacional de Imunização, tendo como grupos prioritários profissionais de saúde, idosos e populações tradicionais – os critérios são níveis de exposição e risco diante da doença. Os profissionais de saúde, por estarem na linha de frente do cuidado dos pacientes com COVID-19, foram os primeiros a serem vacinados. Outros grupos serão incluídos na estratégia de vacinação na medida em que houver disponibilidade de vacinas como os professores, entre outros trabalhadores considerados como essenciais. Contudo, os Estados possuem autonomia para fazer a distribuição das vacinas e definir suas prioridades, com base nas recomendações.

Apesar de todo um estudo e planejamento para a distribuição das vacinas, há diversos casos de pessoas que não fazem parte do grupo prioritário para a vacinação, mas que mesmo assim foram imunizadas, casos esses que acabaram se tornando alvos de investigações. Os diversos casos de “fura-filas” pelo país seguem sendo denunciados aos Ministérios Públicos, e havendo a comprovação de ilegalidade, os envolvidos poderão sofrer punições.

3 Do surgimento do novo Coronavírus e a política de imunização

No final de 2019 surgiu em Wuhan, na China, uma nova doença que passou a assolar o mundo: a Covid-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). É uma doença potencialmente grave, de elevada transmissão e de distribuição sendo caracterizado em março de 2020 como uma pandemia (BRASÍLIA, 2020, p.14).

Segundo o Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, uma em cada seis pessoas fica gravemente doente e com dificuldades respiratórias, sendo que pessoas idosas e com morbidades tem maiores riscos de desenvolver sintomas graves da doença ou até mesmo chegar a óbito (OPAS, 2021).

Nesse cenário, o número de mortes foi cada vez mais crescendo ao redor do mundo, chegando a mais triste marca de 2 milhões de mortes no mundo em abril de 2021, segundo o site oficial da ONU (ONU NEWS, 2021, p. 1). Após cerca de um ano da chegada do vírus ao Brasil, mais de 250 mil pessoas haviam perdido a vida para a doença, tornando-se o segundo país no mundo com mais morte por Covid-19 no mundo, atrás apenas do Estados Unidos da América

(BRAZILIENSE, 2021, p. 1), fato este que ressalta as consequências tristes desta doença.

Diversas medidas foram tomadas desde o início da pandemia para conter a disseminação do vírus, desde: o distanciamento social, o uso de máscaras, até determinações mais sérias como toque de recolher e lockdown. Iniciou-se ainda, uma corrida para o desenvolvimento de vacinas contra o vírus em todo mundo, buscando uma vacina que com eficácia e segurança seria decisiva para a oportunidade de controle da pandemia.

Em 18 de setembro de 1973, foi criado o Programa Nacional de Imunização que tem como finalidade gerir a política nacional de imunização contra doenças e proteção da saúde da população. O programa nacional de imunização demonstrou-se aos longos dos anos bem-sucedido e recebeu o reconhecimento da sociedade brasileira e referência em vários países ao redor do mundo (JUNIOR, 2013, p. 07). Seguindo este programa, o Ministério da Saúde, apresentou o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra a covid-19, como medida para controlar o novo coronavírus. Conforme a lei 6.360/1976, o licenciamento das vacinas no Brasil é da atribuição da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2020, p. 1), e o plano de vacinação é realizado de acordo com esse licenciamento e registro e outros regulamentos técnicos.

Em 2021, algumas vacinas começaram a serem aprovadas para uso no país, iniciou-se então, mesmo que a princípio de forma um pouco lenta, a vacinação da população. É de relevante destaque, porém, que algumas pessoas da população, infelizmente, desenvolvem sintomas mais graves da doença ou mesmo chegam a óbito. Nesse sentido, entre esses fatores contribuem para o agravamento dos casos: características próprias do indivíduo, como doenças pré-existentes ou pessoas com elevada vulnerabilidade social.

Considerando tais aspectos, o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a Covid-19 definiu estratégias para a ordem de vacinação, definindo grupos prioritários de acordo com a quantidade disponível de doses e critérios estabelecidos pela OMS, especificando que faria parte:

Optou-se pela seguinte ordem de priorização: preservação do funcionamento dos serviços de saúde, proteção dos indivíduos com maior risco de desenvolvimento de formas graves e óbitos, seguido da preservação do funcionamento dos serviços essenciais e proteção dos indivíduos com maior risco de infecção (BRASILIA, 2020, p. 26).

Cumprido destacar, ainda que, o objetivo principal no combate à Pandemia vem sendo a vacinação de, pelo menos, a maioria da população. Desse modo, com o passar do tempo, espera-se que a distribuição e aplicação de vacinas tenda a expandir para outros grupos, chegando a vacinar pessoas que, a este tempo, não são consideradas grupos prioritários. Isso é consequência inevitável, em razão do provável aumento da produção de vacinas, bem como o desenvolvimento de novos imunizantes por diversos países, sendo estas aprovadas pelos órgãos governamentais responsáveis para uso emergencial no Brasil.

4 A ética aplicada a saúde pública e as vacinas da Covid-19 e os crimes previstos em lei relacionados ao ato de “furar fila”

Pode-se definir a ética como aquela que segue preceitos do se é considerado certo e errado dentro de uma sociedade, então, é possível encontrá-la em qualquer campo que abranja uma sociedade. Assim, na área de saúde não poderia ser diferente. Desta forma, a ética aplicada à

saúde comunitária, seria uma avaliação, dos métodos e riscos, como também, a devida atenção às atividades que devem promover o bem-estar dos pacientes. Contudo, no presente caso em análise, põe-se em prova a ética e a moral, não apenas das pessoas que estão tomando a vacina, mesmo não pertencendo à linha de frente ou ao grupo de risco, mas também, dos profissionais que concordaram com tal atitude tomada.

Como já explicado, o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação Contra a Covid-19, já havia estabelecido os critérios para aqueles que deveriam ser prioritariamente vacinados. De fato, os profissionais educadores físicos também estão incluídos no plano nacional como profissional de saúde, porém, estes não estão atuando na linha de frente, e majoritariamente, não são enquadrados dentro do grupo de risco (BRASILIA, 2021). Portanto, a princípio, não poderiam ser enquadrados como profissionais de prioridades, de forma que ao vacinarem essas pessoas que trabalham com: educação física e, no mesmo sentido os veterinários, os questionamentos sociais surgiram para criticar a prefeitura da cidade de Sambará/MG em uma suposta prática antiética.

É válido destacar que as vacinas são um produto que pode ser considerado essencial para a vida no atual cenário vivido, porém é escasso. Pode-se dizer que, em algum momento, os professores de educação física e médicos veterinários seriam vacinados, mas o fator questionado socialmente se deu ao fato de que a vacinação antecipada destes profissionais teria impactado na imunização imediata de pessoas que apresentam maior riscos de contrair o vírus. Nessa conjuntura, vacinar os profissionais de educação física ou médicos veterinários poderia constituir algum tipo de prática antiética?

O professor de direito da UFMG, Marcelo Campos Galuppo em seu *podcast* Sapiencia no episódio intitulado “as vacinas e a ética” e no artigo de “[Opinião] Vacinas privadas na crise: ciência e ética”, afirma que:

Ainda que nós como cidadãos coloquemos limites éticos aos usos e aos métodos da ciência, a ciência não se pauta por critérios éticos, a ética chega à ciência de fora e não a partir de si própria, porque a lógica da ciência é a causalidade mecânica, que exclui a valoração de fins, e ainda que os membros do comitê científico possam elencar razões éticas para estabelecer uma ordem de prioridade, o que importa no fundo, são as consequências causais de uma determinada ação (GALUPPO, 2021).

Portanto, as consequências causais relacionadas estão ligadas ao fato de que: mais de 60% das pessoas internadas nas UTIs são pertencentes aos grupos prioritários e a sua imunização, conseqüentemente, representará uma desopressão nos sistemas de saúde do país. Assim, estes poderão atender com mais eficiência dos pacientes de COVID19 (GALUPPO, 2021). Destarte, segundo essa postura, se poderia concluir positivamente que a vacinação de pessoas fora dos grupos prioritários, possuiria uma repercussão de extrema importância, atribuindo a esta atitude antiética, não apenas para com os pacientes do grupo de risco, mas para com a sociedade no geral.

É evidente que a vacinação de pessoas fora dos grupos prioritários é um ato imoral e antiético, contudo, não se restringe apenas a isto, gerando uma série de violações ao Ordenamento Jurídico brasileiro, podendo as punições normativas ser aplicadas tanto para aqueles que aplicam as vacinas, como também, aos que recebem de modo antecipado, fora das especificações de grupos prioritários determinados pelos órgãos de saúde do país.

As condutas podem ser penalizadas por ofenderem os princípios e valores fundamentais da conduta ética, além de ferir o princípio da dignidade humana, contemplado na Constituição Federal de 1988, e em específico, os preceitos previstos no próprio Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual do Estado de Minas Gerais com o Decreto nº 46.644/2014 (MINAS GERAIS, 2014).

Ademais, a banalização da ordem prioritária estabelecida para a vacinação, também, é passível de responsabilização administrativa visto que, como destacado no Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado de Minas Gerais, Lei nº 869/1952, nos artigos 217, inciso IV e 246, inciso I, sendo passível de aplicação da pena de suspensão de até 90 dias por se tratar de falta grave, a referida responsabilização é prevista nestes termos:

Art. 217 - Ao funcionário é proibido: (...) IV - Valer-se do cargo para lograr proveito pessoal em detrimento da dignidade da função; [...]

Art. 246 - A pena de suspensão será aplicada em casos de: I - Falta grave (MINAS GERAIS, 1946).

Além disso, tais condutas também podem ser tipificadas como crime pelo Código Penal brasileiro, a depender da denúncia feita, podendo ser enquadrado em delitos de peculato, previsto no art. 312, falsidade ideológica previsto no art. 299, infração à medida sanitária preventiva prevista no art. 268 (BRASIL, 1940), dentre outros crimes tipificados em lei.

Por fim, é adequado afirmar que com o crescente número de denúncias de casos que vêm ocorrendo em diversas partes do Brasil, há uma expectativa da aprovação de projetos de lei específicos para a situação em que o país se encontra no momento, visando assim, a maior proteção aos direitos e deveres relacionados de cada ente governamental e indivíduo quanto a vacinação contra o COVID-19.

5 Considerações finais

Desta forma, é indispensável frisar que pela análise breve, porém não exaustiva deste estudo, buscou-se abordar a complexidade da Pandemia e as dimensões no seu enfrentamento, especificamente, a existência das vacinas contra o SARS-CoV-2 à disposição para a população, levando-se em conta as questões associadas às supostas fraudes que vêm ocorrendo e, desse modo, gerando grande especulações sociais.

Nesse sentido, é de extrema relevância a definição de uma estratégia de comunicação eficiente para esclarecer os motivos de determinado grupo ser vacinado e outro não, ou mesmo entre os grupos priorizados, porque a vacinação deverá ocorrer em etapas.

Advertindo-se, ainda, que a vacinação é de fundamental importância para o enfrentamento desta pandemia que trouxe à tona, repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica, mas também, repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Até o momento, os resultados das pesquisas mais avançadas mostram a capacidade imunizante de maneira promissora - sobretudo na prevenção de quadros clínicos graves, que atuam fortemente sobrecarregando os sistemas de saúde e, muitas vezes, vitimam os acometidos pelo vírus.

Contudo, apesar de todo o benefício que irá aparecer pela introdução da vacinação contra a Covid-19, ainda é necessário o desempenho com as regras propostas pelo plano de saúde que devem ser seguidas. Nessa questão, visa-se também a orientação, fiscalização e a responsabilidade

dos governantes. Portanto, é de grande importância a valorização das condutas a partir dos princípios morais, da ética e quando necessário da própria norma jurídica.

Referências

AGÊNCIA. BRASIL. 22/01/2021. *MP apura fura-fila de vacina em ao menos 10 estados e no DF*. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/mp-apura-fura-fila-devacina-em-ao-menos-10-estados-e-no-df>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

ANCHOR. *As vacinas e a ética*. Disponível em: <<https://anchor.fm/marcelo-campos-galuppo/support>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Sobre a doença. O que é COVID-19*, 2020a. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Plano Nacional de Operacionalização da Vacina contra a Covid-19*. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/16/plano_vacinacao_versao_eletronica-1.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

BRASIL. Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: <DEL2848compilado (planalto.gov.br)>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

CONSELHO DE ÉTICA PÚBLICA. *O que pode acontecer com quem furar a fila da vacina?* Disponível em: <<https://www.conselhodeetica.mg.gov.br/noticias-artigos/754-o-que-pode-acontecer-com-quem-furar-a-fila-davacina#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20ofender%20os%20princ%C3%ADpios,proveito%20pessoal%20em%20detrimento%20da>>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. *Um ano de covid-19 no Brasil: país é o 2º com mais mortes no mundo*. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/02/4_908968-um-ano-de-covid-19-no-brasil-pais-e-o-2-com-mais-mortes-no-mundo.html>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

FACULDADE IDE. *Ética na saúde: quais as condutas essenciais de um profissional?* Disponível em: <<https://www.faculdadeide.edu.br/blog/etica-na-saude-quais-ascondutas-essenciais-de-um-profissional/>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

GALUPPO, Marcelo Campos. *[Opinião] Vacinas privadas na crise: ciência e ética*. UFMG. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/opiniao-imunizacao-privada-na-crise-ciencia-e-etica>. Acesso em: abril de 2021

MINAS GERAIS. *Decreto Nº 46.644, de 6 de novembro de 2014*. Dispõe sobre o Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual. Minas Gerais Diário Do Executivo - 07/11/2014 PÁG. 1 COL. 1. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46644&ano=2014&aba=js_textoOriginal. Acesso em: abril de 2021.

MINAS GERAIS. Lei Nº 869 de 05 de julho de 1952. *Dispõe Sobre O Estatuto Dos Funcionários Públicos Civis Do Estado De Minas Gerais*. Disponível em: <https://www.almg.gov>.

br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI &num =869&ano=1952. Acesso em: julho de 2021.

ONU NEWS. *Mundo chega a 2 milhões de mortos por Covid-19*. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/01/1738882#:~:text=BR&text=Neste%20de%20janeiro%20de,impressionante%20est%C3%A3o%20nomes%20e%20rostos>> . Acesso em: 21 de julho de 2021.

OPAS/OMS BRASIL. *Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde Organização PanAmericana da Saúde*. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

SILVA JUNIOR, Jarbas Barbosa da. 40 anos do Programa Nacional de Imunizações: uma conquista da Saúde Pública brasileira. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 22, n. 1, p. 7-8, 2013.

VILAÇA, Vladimir. In: Portal G1. 12/02/2021. *Mesmo com poucas doses, prefeituras da Grande BH vacinam pessoas fora da linha de frente*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minasgerais/noticia/2021/02/12/mesmo-com-poucas-doses-prefeituras-da-grande-bh-vacinam-pessoas-fora-da-linha-de-frente.ghtml>>. Acesso em: 19 de julho de 2021.