



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

DISLEXIA: UM ESTUDO DE CASO COM POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

DYSLEXIA: A CASE STUDY WITH POSSIBILITIES OF PEDAGOGICAL INTERVENTION

Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, MG, Brasil E-mail: marcoamaral@iftm.edu.br

Sabrina Moura

Instituto Federal Goiano, GO, Brasil E-mail: sabrinamoura396@gmail.com.br

Fernanda Mendonça

Instituto Federal Goiano, GO, Brasil E-mail: fernandafm_mendonca@outlook.com

Géssica Alves de Sousa

Instituto Federal Goiano, GO, Brasil E-mail: gessicasousa.ped@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.19>

Recebido em: 12.12.2020

Aceito em: 14.01.2021

Resumo: A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem muito presente no ambiente escolar e tema de recorrentes discussões que pode ser diagnosticada tanto na infância quanto na vida adulta. O presente artigo é oriundo de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que se inicia com um estudo teórico descrevendo posteriormente um estudo de caso. Ele tem como objetivo entender e analisar possíveis estratégias para ajudar um aluno disléxico, demonstrando aos educadores diferentes métodos para compreender suas capacidades e necessidades, chegando assim a uma definição de dislexia, suas causas e quais sinais são demonstrados pelo educando que podem ajudar a diagnosticar o transtorno. Observando que a dislexia é um distúrbio de aprendizagem e não uma doença e se diagnosticada no início os resultados de possíveis intervenções podem obter mais sucesso, ou seja, o indivíduo vai melhorar o processo de ensino e aprendizagem mais facilmente, concluímos que se faz necessário o apoio da família em conjunto com a escola que deve orientar seus profissionais a desenvolver metodologias de ensino que possibilitem maior desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Dislexia. Transtorno. Intervenções. Metodologias.

Abstract: Dyslexia is a learning difficulty very present in the school environment and the subject of recurring discussions that can be diagnosed both in childhood and in adulthood. The present article comes from a qualitative and bibliographic research that begins with a theoretical study describing a case study. It aims to understand and analyze possible strategies to help a dyslexic student, showing educators different methods to understand their abilities and needs, thus reaching a definition of dyslexia, its causes and what signs are shown by the student that can help diagnose the disorder. Observing that dyslexia is a learning disorder and not a



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

disease and if diagnosed at the beginning, the results of possible interventions can be more successful, that is, the individual will improve the teaching and learning process more easily, we conclude that it is necessary to family support in conjunction with the school, which should guide its professionals to develop teaching methodologies that enable greater student development.

Keywords: *Dyslexia. Disorder. Interventions. Methodologies.*

1 Introdução

A dislexia é um transtorno de aprendizagem com origem neurobiológica e possíveis causas genéticas ou adquiridas sendo caracterizada principalmente pela dificuldade de leitura e escrita podendo prejudicar muito o desenvolvimento escolar da criança que necessita de estratégias educacionais e maior atenção do professor para seu desenvolvimento.

Muitas crianças podem ser afetadas por esse distúrbio que faz parte da realidade das salas de aula em diferentes fases do desenvolvimento cabendo a uma equipe de profissionais como pedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo fazer seu diagnóstico com o intuito de facilitar o processo de alfabetização.

Desse modo, o presente estudo discute a seu respeito da dislexia apresentando um estudo de caso realizado em sala de aula com um aluno disléxico, tendo como objetivo um entendimento geral do transtorno, suas causas, sintomas e possíveis intervenções. A dislexia faz parte do cotidiano de inúmeros pais e professores que por falta de conhecimento a respeito lidam de maneira incorreta com a situação que muitas vezes demora a ser diagnosticada dificultando o tratamento e as possibilidades de intervenção pedagógica.

2 Metodologia

Para Gil (2002), a pesquisa pode ser classificada com base nos seus objetivos e com ligação aos seus procedimentos técnicos. A metodologia desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se na pesquisa qualitativa, ou seja, tem base no caráter subjetivo, usando a literatura para o embasamento teórico e análise de um transtorno de aprendizagem denominado dislexia. Quanto aos objetivos esta pesquisa é entendida como exploratória e tem como objetivo

proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Quanto aos procedimentos técnicos ela é classificada como um estudo de caso. Para Gil (2002) o estudo de caso é caracterizado por “uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” Assim, estudo de caso qualitativo é uma exposição e verificação acentuada de um fato ou unidade social. Ele pode ser ainda qualificado como uma pesquisa empírica que analisa o fato em sua realidade e ocorre em um contexto restrito.

Com relação ao delineamento da pesquisa, foi realizada primeiramente uma seleção de

autores observando suas considerações e analisando como poderiam contribuir para o estudo desenvolvido que no presente momento está concluído. Posteriormente, foi feita uma verificação bibliográfica introdutória do assunto abordado no tema. A partir disto, foi construído e posteriormente analisado o estudo de caso. A

pesquisa relata alguns resultados, como o processo de afetividade do aluno, família e professor é de grande importância para o desenvolvimento do disléxico; uso de metodologias diversificadas dentro do âmbito educacional é uma forma de estimular o discente para obter êxito; a participação da família tem grande relevância no processo de desenvolvimento de ensino e aprendizagem e o sistema de avaliação deve-se adequar as necessidades do aluno com transtorno.

3 Desenvolvimento

Atualmente, muito se discute a respeito da dislexia, assim abordaremos seus conceitos, sintomas e possíveis intervenções necessárias para enfrentar seus obstáculos em atividades escolares, como leitura e escrita. Assim, diferentes autores conceituam a dislexia como

um transtorno genético e hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras. (BRUNA, 2011, p. 1).

Para (COSTA; MALLOY-DINIZ; MIRANDA, 2016, p.07) “a dislexia é caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de tradução dos sons em letras e das letras em seus sons.” Ainda de acordo estes autores, crianças com dislexia geralmente demoram mais para começar a falar, têm mais dificuldade para pronunciar e aprender novas palavras, não entende rimas facilmente, e cometem mais erros ao escrever “t” por “d” ou “f” por “v”.

Segundo Teles (2004, p. 03), “a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica, é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica”. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Desde então esta perturbação tem recebido diversas denominações: “cegueira verbal congênita”, “dislexia congênita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem, caracterizada por um déficit no processamento verbal dos sons”. (TELES, 2004, p.3).

De acordo com Rubino (2008, p.84), “a dislexia é um transtorno de aprendizagem hereditário e sem cura, que acarreta uma falha nas conexões cerebrais, principalmente nas regiões responsáveis pela leitura, pela escrita e pela soletração”. As dificuldades causadas por esse transtorno podem ser melhoradas em até 80% desde que seja diagnosticado o mais precocemente possível e tratado de forma adequada.

Os disléxicos têm a inteligência acima da média, apesar de seu desempenho escolar sugerir ao contrário. As pessoas disléxicas mostram-se mais criativas e têm idéias inovadoras que superam as das não-disléxicas, uma vez que elas tendem a ativar outras áreas do cérebro para compensar as suas dificuldades. (RUBINO, 2008, p. 84-85).

A dislexia pode estar associada a outras perturbações, pois

embora a base cognitiva da dislexia seja um déficit fonológico, é frequente a comorbidade com outras perturbações: perturbação da atenção com hiperatividade (ADHD), perturbação específica da linguagem (PEL), discalculia, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da autoestima. (TELES, 2004, p.08).

4 Dislexia: dificuldades correlacionadas

O déficit fonológico, segundo Farrell (2008), é o bloqueio da pronúncia de uma criança e existe obstáculo em comparar sons da pronúncia a alterações de sentido. Na dislexia, o principal déficit cognitivo está na eficácia de retratar ou recordar sons da fala (fonemas), ou seja, encontra-se um obstáculo nas expressões fonológicas. Essa carência fonológica leva ao mapeamento mental incompleto das letras do alfabeto em fonemas. Tanto o déficit fonológico, quanto o mapeamento grafema-fonema opera no nível cognitivo.

O reconhecimento e o parecer dos bloqueios fonológicos abarcam notar: revelação de incorreções, ausências ou outras dificuldades na modificação ou na interação em sala de aula no linguajar persuasivo da criança. No caso de a criança ter impedimento de adquirir a compreensão da fala, sugere que ela pode ter dificuldades nos elementos da fala que apresentam significados. Outra é a da dificuldade de percepção auditiva e de processamento auditivo, na qual menciona o autor que alguns aspectos sensoriais da fala são pertinentes para o progresso da consciência fonêmica, foi proposto que a capacidade de leitura pode estar ligada à compreensão da fala, um aspecto da percepção auditiva refere-se à chamada categorização fonética. Na criação de diferentes sons da fala, há inúmeras durações entre o instante da liberação do ar pelos lábios e a vibração das pregas vocais. Para notar as dificuldades de processamento auditivo, é preciso observar a presença de: dificuldades de discriminação, sequencialização, combinação e segmentação auditiva; inabilidade de percepção de sons consonantais em diferentes condições (inicial, medial, final).

Nas dificuldades visuais e processamento visual os alunos precisam de letras coloridas para se direcionar, pois as cores pretas e brancas fazem com que eles embaralhem as letras como elas estivessem flutuando. Também, se a escrita estiver bastante pequena irá causar uma dificuldade na criança, levando a perder o sentido das palavras e se distraem demorando a voltar no devido lugar onde pararam. Isso resulta na incapacidade de leitura. Uma teoria que está associada a esta dificuldade é a magnocelular na qual a criança tem dificuldades em produzir tarefas visuais, pois veem as letras embaralhadas e desalinhadas.

Neste sentido, há observações a serem feitas para avaliar as dificuldades visuais do aluno: indica uma dificuldade imprópria para a idade em distinguir letras que parecem as mesmas (m-n); apresenta uma complexidade indevida à idade para diferenciar letras que são as mesmas, mas tem formas alteradas (M-m); elimina ou transpõe parte de uma palavra (que pode indicar um problema de segmentação visual).

As crianças que apresentam dislexia têm dificuldades motoras que podem refletir em sua ortografia e, assim, retardar as suas habilidades causando insucesso de algumas atividades desenvolvidas ao longo de sua vida escolar e pessoal. Enquanto as pessoas fazem atividades como manter o equilíbrio de modo automático, indivíduos disléxicos precisam dar uma atenção especial a isso. Para chegar a uma avaliação concreta dessa dificuldade, podem-se desenvolver atividades que envolvem a motricidade

Os indivíduos disléxicos podem ter consigo uma memória verbal de curto prazo, na qual tendem a memorizar palavras fáceis e curtas, desprezando frases longas e difíceis. Assim, deve-se utilizar uma linguagem direta, clara, objetiva e ainda verificar se o mesmo entendeu. Para identificar que esse indivíduo tem as características acima se deve desenvolver atividades que abordam jogos de memória e observar se apresentam dificuldades em lembrar instruções, sequência de número, fatos e datas, compromissos e prazos de trabalhos.

Na dificuldade de sequencialização (ordem temporal), as pessoas apresentam uma resistência em dar sequência a certas atividades como: relatar a ordem de suas atividades ao longo do dia, sequência numérica.

4.1 Fatores e indícios da dislexia

Estudos recentes apontam como uma das causas da dislexia a produção excessiva de testosterona pela mãe durante a gestação da criança, origem neurobiológica e perturbações no parto ou início da vida. A maioria dos casos a dislexia é descoberta a partir dos seis anos, pois é o momento que o aluno está sendo alfabetizado. Assim, delimitamos alguns fatores que podem causar a dislexia.

4.1.1 Causas neurobiológicas

Existe uma pequena alteração no cérebro que causa essa condição. Assim, o indivíduo possui algumas alterações em partes do cérebro, porém utiliza partes do mesmo que outra pessoa sem dislexia não desenvolve ou tem dificuldade de acessar.

4.1.2 Causas emotivas

A dislexia também pode ocorrer por razões emocionais, como por exemplo, no momento da descoberta do transtorno, pois esse indivíduo pode se sentir inferior em relação à sociedade. Por isso, o acompanhamento de familiares e equipe psicopedagógica é de extrema importância, pois quanto mais rápido ocorrer o procedimento de intervenções melhor será para a saúde e desenvolvimento da pessoa.

4.1.3 Causas associativas

Um dos sinais que mais apontam para o diagnóstico de dislexia é o fato de haver uma maior demora do aluno em relacionar um conceito com uma palavra, um som com uma letra ou um texto. Portanto, o aluno com dislexia tem uma parte do cérebro atingida que bloqueia essa associação.

4.1.4 Causas metodológicas

Revista Amor Mundi | Santo Ângelo | v. 2 | n. 1 | p. 7-14 | jan. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.19>

Os métodos utilizados para ensinar uma criança são fundamentais e devem ser aplicados observando-se as características de cada educando, pois um método mal aplicado ou sem estudo adequado para a produção do mesmo pode afetar gravemente um aluno e este desenvolver a dislexia.

Desta forma, precisa-se atentar a alguns sintomas: a) leitura tardia e lenta: é uma das formas mais claras, pois a criança não tem muito bem incorporada a associação entre letra e som, por isso vai ler de forma mais prolongada que o restante de seus amigos; b) não utiliza pontuações e nem faz pausas: na leitura e na escrita, um disléxico não usa as pausas porque o seu sentido de espaço e de tempo é diferente. Além do que, também é comum que troque sílabas, palavras ou números de ordem; c) pouca habilidade física: além das questões associadas com a leitura, uma pessoa disléxica também se reconhece porque fisicamente é desastrada, algo que se nota, principalmente na hora de praticar esporte e de realizar trabalhos manuais; d) **não distingue a direita da esquerda**: também é um claro sintoma de que uma pessoa tem dislexia, pois a mesma tem dificuldades quanto à lateralidade.

4.2 Estudo de caso

Foi realizado um estudo de caso com um aluno do 6º ano de uma escola de tempo integral. O educando de 11 anos diagnosticado com dislexia tem a presença de uma professora de apoio para ajudar a suprir suas necessidades. Esse educando apresenta uma leitura bastante lenta (silabada), nunca termina as tarefas passadas no quadro. O seu caderno é incompleto, cansa facilmente, tem receio de escrever textos ditados por um mediador, inseguro, disperso, tem uma memória curta e bastante agitado. Ele também exhibe comportamento agressivo perante os colegas quando não consegue algo do seu interesse. Por isso, as avaliações propostas a ele são adaptadas de acordo com a sua necessidade.

Sua família apresenta ser bastante presente em sua vida escolar e pessoal, deixando a escola intermediar o seu transtorno de aprendizagem. Porém, a escola não consegue dar apoio adequado para seu desenvolvido devido ao excesso de alunos com dificuldades para um único professor de apoio, sendo sete discentes para um docente.

Durante avaliação feita foi proposto um jogo de palavras chamado Aramumo: palavras cruzadas, desenvolvido em parceria entre o Instituto ABCD, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que atua apoiando a educação de crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagens e Iniciativa de desenvolvimento de software dos alunos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITABITS). O objetivo do jogo é estimular a atenção, memorização e transformar fonemas em palavras concretas. O resultado foi bastante preciso em relação ao seu laudo de dislexia, uma vez que o aluno apontou dificuldades de memorização, espaço e tamanho das palavras. Enquanto ele demora 4 minutos para a realização do jogo, outro aluno da mesma idade e ano escolar sem dislexia realiza o mesmo jogo em poucos segundos. Outra avaliação proposta foi o ditado de um texto pequeno com sílabas similares e palavras curtas. O aluno mostrou-se bastante resistente no início e logo disse: “Eu não sei escrever com você ditando”. O texto escrito pelo aluno apresentou palavras juntas e sem a percepção de separação, além das ausências de algumas letras.

5 Considerações finais

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem e não uma doença, que possui tratamento, porém não tem cura e provoca dificuldades na leitura e escrita, se fazendo necessárias intervenções como estratégias educacionais promovidas por um educador que deve adaptar as avaliações simplificando conteúdos para adequar as necessidades do aluno. O diagnóstico precoce é importante para o desenvolvimento do aluno, uma vez que intervenções adequadas com professores de apoio podem auxiliar em seu rendimento escolar. Desse modo, os docentes e a família necessitam saber reconhecer os sinais apresentados pela criança disléxica, pois, quanto antes o transtorno for descoberto mais favorável serão os métodos de intervenção.

É fundamental o apoio da família na vida escolar da criança estando presente no processo educacional proposto pela instituição dado que é na escola em que ficam mais claros os primeiros sinais da dislexia, sendo essencial também um suporte em casa havendo horários para fazer atividades além da afetividade que os pais devem transmitir à criança.

Não é necessário que a criança diagnosticada com dislexia fique em uma sala especial, pois tem muito a ofertar e a receber dos demais alunos. Contudo, para que tenha um bom desenvolvimento pedagógico os pais e professores podem tomar algumas atitudes. Os pais devem ter comunicação com a escola e informar sobre as particularidades de seu filho como, por exemplo, suas potencialidades e capacidades. Eles devem também ajudar nas atividades de casa encontrando o melhor horário e preparando um lugar adequado que seja o mais silencioso possível com espaço suficiente para que se desenvolvam os exercícios.

A escola, por sua vez, deve trabalhar em colaboração com os responsáveis oferecendo informações, disponibilizando um professor de apoio quando possível e orientando seus profissionais que precisam criar estratégias para interagir com o aluno disléxico em sala, usando sempre uma linguagem direta, clara e objetiva na hora das explicações, verificando sempre seu entendimento; reconhecendo seus acertos e nas séries iniciais permitindo o uso de tabuadas, material dourado, ábaco; entre outras coisas.

Muitos professores possuem receio em trabalhar com crianças disléxicas, porém ao estar frente a esta situação devem tratar o aluno com naturalidade, trazê-lo para perto da lousa, uma vez que isso favorece o diálogo facilitando o acompanhamento e a orientação, possibilitando o olhar direto no momento da fala. Como esse aluno possui suas particularidades, deve-se evitar submetê-lo a pressões de tempo ou competições com os colegas como, por exemplo, um pedido para que leia em voz alta.

Como o disléxico tende a responder melhor trabalhando com as partes do que com o todo, o professor ao apresentar o conhecimento fragmentado pode ser uma estratégia interessante para obter maior êxito, uma vez que estimular, incentivar e fazer com que o aluno se sinta capaz construindo sua autoestima também influencia no processo de aprendizagem.

Com relação ao processo avaliativo, como o aluno com dislexia tem dificuldade em entender o que lê, não deve ser aplicadas avaliações que contenham somente textos, principalmente científicos e longos. Antes de começar a prova o professor precisa ler em voz alta verificando se os alunos entenderam as perguntas e sempre que possível dar preferência às avaliações orais por meio das quais o discente terá oportunidades de expor o que sabe sobre o assunto como se fosse uma conversa.

Referências

Revista Amor Mundi | Santo Ângelo | v. 2 | n. 1 | p. 7-14 | jan. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.19>

BRUNA, Maria Helena Varella. **Doenças e Sintomas: Dislexia**. 2011. Disponível em: <<https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

COSTA, Danielle de Souza; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; MIRANDA, Débora Marques de. **Aprendizagem de A a Z: Cartilha de Aprendizagem**. Belo Horizonte: Pearson, 2016. 26 p.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: Guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Tradução de: Maria Adriana Veríssimo Veronese.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

RUBINO, Rejane. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. **Revistas Usp**, São Paulo, v. 13, n. 24, p.84-97, jun. 2008.

TELES, Paula. Dislexia: Como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, Lisboa, v. 20, n. 5, p.1-23, dez. 2004.

MULHERES E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL E LABORAL: REFERÊNCIA À REALIDADE DE RORAIMA

*WOMEN AND GENDER VIOLENCE IN THE SOCIOCULTURAL AND LABOR CONTEXT:
REFERENCE TO THE REALITY OF RORAIMA*

Douglas Verbicaro Soares

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: douglas_verbicaro@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-9242-9124>

Alessandra Moura Pedrosa Santos

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: alessandramoura88@hotmail.com

Gabrielle Keller Sanches Pereira

Faculdade Faci - Wyden, Belém, PA, Brasil. E-mail: gabrielleksp@gmail.com

Danielly da Silva Oliveira

Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, Brasil. E-mail: oliveiradanielly28@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.16>

Recebido em: 08.10.2020

Aceito em: 26.11.2021

Resumo: O estudo tem por objetivo visibilizar a realidade das mulheres no âmbito laboral, social e coletivo, enfocando a questão da discriminação de gênero, influenciada por fatores histórico-culturais, políticos e religiosos transmitidos através dos séculos, por um modelo patriarcal de submissão feminina. A investigação abordará o tema da mulher destacando o fator humano, ou seja, as mulheres como agentes capazes de realizar qualquer tipo de atividade, não importando os rôis de gênero e modelos de masculinidades ou feminidades. Nesse aspecto, considerando as mulheres como seres aptos a realizar, também, atividades tipicamente masculinizadas em um ideal de forte tradição conservadora de discriminação. Foi realizada investigação bibliográfica e documental como procedimento metodológico, utilizando-se a abordagem qualitativa e o método dedutivo. A pesquisa conta com uma investigação bibliográfica multidisciplinar, como a história, as ciências jurídicas, a biologia e etc. A presente pesquisa conclui pela existência de discriminações para as mulheres no Brasil, em especial no Estado de Roraima.

Palavras-chave: Discriminação; Igualdade; Inclusão Social.

Abstract: The study aims to visualize the reality of women in the labor, social and collective spheres, focusing on the issue of gender discrimination, influenced by historical-cultural, political and religious factors transmitted through the centuries, by a patriarchal model of female submission. The investigation will address the



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

theme of women highlighting the human factor, that is, women as agents capable of performing any type of activity, regardless of gender and models of masculinities or femininities. In this respect, considering women as beings able to perform, also, typically masculinized activities in an ideal of strong conservative tradition of discrimination. A bibliographic and documentary investigation was carried out as a methodological procedure, using the qualitative approach and the deductive method. The research has a multidisciplinary bibliographic investigation, such as history, legal sciences, biology and etc. This research concludes by the existence of discrimination for women in Brazil, especially in the State of Roraima.

Keywords: *Discrimination; Equality; Social Inclusion.*

1 Introdução

O presente estudo trabalhará a questão histórica como fonte de revelação de práticas de privações e violências mais antigas, que continuam estigmatizando as mulheres. Para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se uma pesquisa multidisciplinar, com método dedutivo, com destaque às ciências sociais aplicadas, em busca de explicações acerca do tema.

O artigo foi estruturado em sete (sete) seções, elencando certos resquícios históricos de discriminação e busca pelos direitos de acesso igualitário às mulheres, desde experiências entre gerações, culminando com análises da conjuntura sociocultural brasileira, em destaque a realidade do Estado de Roraima. Assim, foram feitas certas indagações, como por exemplo: Existe discriminação histórica para as mulheres no Brasil? Como a história plasmou o trabalho feminino? Existem instrumentos de proteção às mulheres para o combate da discriminação? Qual a previsão do Ordenamento Jurídico Brasileiro para a proteção das mulheres?

Mais adiante, se tomará a realidade existente para as mulheres no Estado de Roraima, transmitindo a urgência de análise do tema diante da presença de altos índices de violência de gênero e de estatísticas de crimes, bem como pela especificidade indígena e migrante particular no Estado. Serão mencionadas, também, medidas protetivas criadas nos âmbitos público e privado, visando amparar a mulher roraimense vítima de agressão e discriminação.

Para o trabalho foi pensada uma pesquisa multidisciplinar, dando destaque às ciências sociais (direito) em busca de explicações acerca do tema.

2 A discriminação para o ser: mulher

É válido destacar que nos séculos passados a participação feminina na sociedade brasileira passou de uma total postura de submissão desde sua infância até a vida adulta, quando passavam dos domínios de um pai para a figura de um esposo, sendo ensinadas a aceitar uma vida de cuidadora no âmbito privado, cuidadora da família (de um marido e dos filhos), onde lhes era típica a atribuição de ama de casa (VIEIRA, p. 28-9), preocupada com os cuidados da harmonia familiar do lar e nos cuidados diários com os filhos. Seus direitos se limitavam à figura de um homem, primeiro de um pai, irmão ou marido (VERBICARO SOARES, 2012, p. 13). Portanto, as mulheres eram silenciadas desde o nascimento por padrões sócio-comportamentais que definiam a maneira de ser e de se comportar em sociedade, mas que restringia o valor de suas vozes, de seus gêneros, sexualidade e construção da feminilidade (CARDOSO; ZIMMERMANN, 2020, p. 144).

Nesse ambiente de impossibilidades, a conjuntura de realizar qualquer tipo de atividade laboral fora do contexto do lar, no espaço doméstico e de cuidados com a família representava apenas sonhos. Desse modo, existia um trato de inferioridade atribuído a essas mulheres (VERBICARO SOARES, 2019, p. 86), como se fossem personagens de uma segunda categoria, de menor importância social quando comparada a um homem (VERBICARO SOARES, 2012, p. 20). Seu desprestígio estava fundamentado na razão do sexo, do gênero e nos rôis (VERBICARO SOARES et al., 2020, p. 43) estabelecidos historicamente na sociedade brasileira.

Foi durante a eclosão da Segunda Guerra Mundial que perpetuou uma mudança no modo de pensar e agir de diversas sociedades pelo mundo homem (VERBICARO SOARES, 2012, p. 20), implementando uma diferente forma de atuar das mulheres. Com esse contexto incluiu às mulheres em um ambiente distinto de trabalho fora dos lares familiares (BUSTOS, 2006, p. 1-2), onde as fábricas receberam mãos de obras femininas para dar continuidade às demandas bélicas da época.

Assim, as mulheres ocupam um espaço público antes permitido à apenas aos homens. Mas, da mesma forma que sua incorporação à atividade laboral, as condições as que estão submetidas eram as piores imaginadas, uma vez que acabavam sendo desprestigiadas por serem mulheres e supostamente inferiores aos homens, supostamente sem autonomia, frustrada e castrada de sexualidade (VIEIRA, p. 28-9).

Com o passar dos tempos, as mulheres começam a se organizar reivindicando igualdades de condições e respeito, almejando direitos antes a elas negados, por exemplo, o direito ao voto ou de acesso a um estudo superior (BUSTOS, 2006, p. 2). Essa conjuntura de reivindicação feminina permite o desenvolvimento de movimentos feministas em prol de melhores condições de vida para as mulheres, abrindo espaço para o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres no mundo. Mudança que repercute no ideal de aceitação de uma submissão absoluta ao homem (PROBST, 2003).

É importante ressaltar que as mulheres ao longo da história da humanidade sofreram e ainda continuam sofrendo diferentes tipos de discriminações por diversas questões, seja por motivo religiosos de moral cristã ou judaica, ou pela incidência de preceitos biológicos na definição do sexo como inferior, ou também, na questão política que entendia as mulheres como pertencentes a um coletivo sem projeção pública não capacitadas, sem direitos, sem proventos econômicos (VERBICARO SOARES, 2019, p. 14-5). Cultural, pois integravam o espaço privado da submissão patriarcal e respeito a moldes rígidos comportamentais e hierarquizados (DIAS, 2016, p. 120), que reduziram à mulher à reprodução natural da espécie e limitadora no papel da sexualidade e diversidade sexual.

Com essas características que desprestigiam as mulheres, o fato de que a maioria delas continua a receber menores salários em relação aos companheiros homens (VERBICARO SOARES et al., 2020, p. 93-4), mesmo assumindo as mesmas tarefas é um fator que comprova a existência de tetos de cristais que promovem e mantêm as desigualdades entre homens e mulheres.

Destarte, relatos cotidianos de assédios sexuais fazem parte da vida de muitas mulheres, obrigadas a lidar com a exposição de suas sexualidades e na banalização da violência moral e física contra essas vítimas. Por essa razão, estudos que promovam a discussão social sobre temas de revelo como o gênero e políticas de igualdade são mecanismos indispensáveis para a criação

de uma sociedade em harmonia com os preceitos fundamentais da igualdade, solidariedade, valorização da dignidade humana e na paz (VERBICARO SOARES, 2019, p. 154-5).

A luta da sociedade atual brasileira na promoção de ambientes mais harmônicos para homens e mulheres influencia diretamente no impacto das atividades humanas, em especial no âmbito de diversas atividades laborais. Dessa forma, tanto homens como mulheres podem e devem compartilhar do mesmo ideal de realização dessa prática, sem preconceitos ou discriminações baseadas no sexo ou gênero.

Esse estudo está fundamentado no desenvolvimento das lutas das mulheres por sua inserção no mercado de trabalho e participação igualitária na sociedade brasileira, com influência de movimentos feministas que marcaram nos últimos dois séculos, a participação das mulheres na esfera pública com cidadãs aptas a desenvolver atividades profissionais, sem sofrer diminuição sócio moral por suas escolhas.

3 Relatos históricos da participação da mulher em atividades laborais no âmbito público

De acordo com a história, o papel desempenhado pelas mulheres, em diversas sociedades, pode responder algumas questões que fortalecem a formação de discriminações sociais e masculinização de prática laboral. Sabe-se que em sociedades primitivas, se notavam diferenças significativas entre o trabalho de homens e mulheres. Para os primeiros, a utilização da força física propiciou a saída dos homens em busca de alimentos e no provento dos mesmos para o sustento familiar e do grupo. As mulheres, em contrapartida, ocuparam a função de cuidadora, zelando pela preparação dos alimentos e atenção aos menores e anciãos do grupo. Nesse aspecto, caracterizando a questão das mulheres a uma inferioridade natural e de dependência aos homens (RODRIGUES; SELEM, 2006).

Para sociedades antigas do Egito, Grécia, Mesopotâmia, Roma, a participação laboral das mulheres foi centrada na atividade do cuidado de casa e dos filhos na família, sem a interferência feminina no núcleo público dessas sociedades. Na idade média, essa realidade foi mantida, preservando a submissão feminina ao homem. Na idade moderna, a atividade feminina centralizada no espaço doméstico (VERBICARO SOARES, 2012, p. 22), de menos importância social consolidou anos de exploração e desprestígio social da mulher.

Como se a condição de nascer mulher representasse um fado relacionado à sua condição natural e sexual, que justificava a dependência ao sexo do homem (REVISTA PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO, 2011, p. 65). Após anos de discriminações e exclusão participativa das mulheres e proibições ao acesso a direitos, é importante a alusão de que o ingresso das mulheres no espaço público foi um processo difícil, norteador na idade moderna e contemporânea de lutas de movimentos feministas para o reconhecimento de direitos e inclusão das mulheres em sociedade.

Inclusão reivindicada para modificar as situações de desigualdades nos mais variados setores: social, político, religioso, político e econômico. Com o passar dos tempos, as mulheres vão logrando mudanças que permitiram alterações em modelos patriarcais e combate a situações de desigualdades entre homens e mulheres (BUSTOS, 2006, p. 4). Entre essas mudanças, o modo de vida de uma época conservadora cede espaço para novas realidades de ocupações femininas em busca da independência ao homem, em especial a econômica (GALVÁN, 2010, p.

23). Paulatinamente, os anseios de trabalho fora do ambiente doméstico não demoraram em ser iniciados, surgindo nesse aspecto a mulher como profissional laboral.

Atualmente, essa realidade de integração permite que mulheres, por exemplo, possam ser motoristas de veículos pesados ou pescadoras, assim como os homens possam exercer atividades profissionais como modistas ou cozinheiros. Apesar de todos os problemas enfrentados, as mulheres não deixaram de reivindicar melhores condições de vida e acesso a direitos políticos e civis, buscando ocupar um espaço restrito aos homens. Hoje as mulheres lograram ocupar e a desempenhar diversas atividades laborais, afirmando a sua plena capacidade para trabalhar, não importando, portanto, o seu sexo.

4 O movimento feminista e os instrumentos de proteção da mulher pelo mundo

No decorrer da história sempre houve mulheres que se rebelaram contra as condições que lhe eram postas como “corretas”, mulheres que sempre lutaram pela garantia dos seus direitos, bem como por sua liberdade.

O movimento feminista surgiu com as diversas reivindicações de mulheres pelo mundo todo e dentre os primeiros movimentos estão os textos “Uma defesa dos direitos da mulher” de Mary Wollstonecraft, 1792, e Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã de Olympe de Gouges, 1791 (GALVÁN, 2010, p. 27), ambos os textos exigem a igualdade de direitos para as mulheres, pois estas eram bastante oprimidas pelos homens, e foram escritos no contexto da Revolução Francesa na temática da liberdade, igualdade e fraternidade entre todos os cidadãos, tentando obter uma sociedade que não fosse tão desigual (WOLLSTONECRAFT, 1977).

Ademais, a história de reivindicação das mulheres por acesso aos mesmos direitos que os homens, acompanharam um processo de mudanças no âmbito pessoal e profissional, que romperam padrões convencionais baseados em valor socioculturais e históricos pela promoção de uma real igualdade de trato entre os gêneros (BUSTOS, 2006, p. 2). Esse processo de mudança alterou o que antes era característico das atividades das mulheres, ou seja: a submissão ao trabalho na esfera doméstica, dentro de casas, cuidando da família (filhos e marido). Geralmente essas atividades atribuíram às mulheres uma condição de inferioridade, inerente de um modelo patriarcal, machista que renegou a participação feminina em igualdade de condições.

Para frear os obstáculos que impediam a emancipação das mulheres e o acesso aos mesmos direitos que os homens, movimentos sociais proclamaram desigualdades nos moldes sociais, que desconstruíram a naturalidade dos gêneros e a influência de modelos estigmatizantes. Por esta razão, a busca pela igualdade de trato entre homens e mulheres, presente nas reivindicações de movimentos feministas, passa pela criação de instrumentos legais de proteção de direitos. Seja no âmbito regional de um direito, previsto no ordenamento jurídico de um país, ou por meio de orientações internacionais, que levam em conta preceitos compartilhados universalmente que promovam a efetiva igualdade entre os gêneros.

Mudar essas realidades de desigualdades precisa de uma conscientização conjunta da sociedade brasileira, junto com o Estado e, também, com a participação internacional que possam permitir que as mulheres tenham efetiva participação em respeito nos diversos setores, na economia, na política, no direito, atuando em igualdades de condição com os homens, uma vez que os gêneros não podem servir como limitação no desempenho de qualquer tipo de

atividade, muito menos como justificativa para alijar as mulheres de se desenvolver plenamente em sociedade (VALLADARES, 2018, p. 66).

Assim, afrontar os desafios para a igualdade necessita tratar e reformular o conjunto social-político do Estado de bem-estar no Brasil. Com essa conjuntura, Instrumentos de Proteção para as mulheres foram criados por diferentes países.

Na esfera internacional tratando de os temas de proteção dos Direitos Humanos e no reconhecimento dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 2018 (SENADO, 2018), o Governo do Brasil, visando proteger as mulheres vitimadas ao largo da história firma sua participação e se compromete a cumprir com as recomendações internacionais para promover, proteger e incluir as mulheres na sociedade brasileira. Alguns dos documentos internacionais a ser utilizados:

Declaração e Plataforma de Ação da III Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena - Áustria, 1993); Essa Declaração visa promover os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz para todas as mulheres, em todo o mundo, de acordo com os interesses humanitários (GALVÁN, 2010, p. 128). Esse mecanismo ressalta que a violência justificada no gênero é incompatível com a dignidade e o valor do ser humano, sendo necessária a eliminada essa incompatibilidade, por meio de medidas legais, ou seja, através de ações no âmbito nacional de um Estado ou pela cooperação internacional nas áreas de desenvolvimento, economia, social, educacional, saúde e etc.

Declaração e Plataforma de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento do Cairo - Egito, 1994 (VERBICARO SOARES, 2012, p. 36). Representa uma importante modificação no âmbito social, uma vez que efetiva o ideal de direitos reprodutivos, e consequentemente, direcionando para a regulação de temas como fecundidade. A importância dessa Declaração se encontra no reconhecimento da eliminação de todas as formas de violência contra a mulher, assim como a reivindicação pela igualdade entre os gêneros, do poder feminino, inclusive em questões sobre controle sobre sexualidade e reprodução.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Convenção de Belém do Pará - Brasil (1994); Ratificada pelo Brasil em 1995, a Convenção tem força interna no país segundo a Constituição Federal de 1988, mais especificamente no seu parágrafo 2º, do artigo 5º (VERBICARO SOARES, 2012, p. 36). Representa o esforço do movimento feminista internacional para dar visibilidade à violência contra a mulher e exige o repúdio a essas ações discriminatórias pelos Estados membros da Organização dos Estados Americanos - OEA. É válido recordar que a Convenção declara que a violência contra as mulheres representa também uma violação aos Direitos Humanos.

Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Pequim - China, 1995); firmada pelo Governo brasileiro, essa Declaração evidencia as manifestações internacionais de combate à violência, uma das principais causas impeditivas da igualdade, desenvolvimento e paz. Ademais de dificultar a promoção e o respeito aos Direitos Humanos e as liberdades fundamentais (VERBICARO SOARES, 2012, p. 36). Nesse sentido, a Declaração implementou medidas recomendáveis para conseguir a prevenção, proteção e reparação das vítimas, incentivando a educação, a eliminação de práticas prejudiciais (ideais de superioridade e inferioridade entre os sexos), reabilitação dos agressores e etc.

Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher – CEDAW- Convention On Elimination of Discrimination Against Women (1979); que entrou em vigor no ano de 1981, sendo ratificada pelo Governo brasileiro em 1984 (VERBICARO SOARES, 2012, p. 37). Trata da obrigação do Estado ratificador em assegurar a igualdade entre homens e mulheres e de eliminar todos os tipos de discriminação contra a mulher. Essa Convenção representa um dos primeiros mecanismos internacionais que defendia a efetividade dos direitos das mulheres e a igualdade entre os sexos.

Para Lalaguna e Salazar (2011), o texto da Convenção se destaca uma vez que foi a primeira vez que um instrumento internacional de Direitos Humanos especificou a definição da discriminação contra as mulheres. Outra questão destacável esteve na proposição de medidas de caráter jurídico que ajudam as mulheres, em especial, que estas medidas não fossem interpretadas como contrárias à igualdade entre todos os seres humanos, ou seja: que são empregadas e justificadas para modificar desigualdades histórias existentes que foram favoráveis aos homens ao longo da história da humanidade.

Protocolo Facultativo à CEDAW (1999); ratificado pelo Brasil em 2001, obrigando o Estado brasileiro em cumprir suas normas e reconhecendo a competência do Comitê CEDAW para receber denúncias de não respeito às normas integradoras da Convenção para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (VERBICARO SOARES, 2012, p. 37-8). Foi por meio desse Protocolo que se permitiu a proteção das pessoas ou grupos de sofrer violações a direitos e de viabilizar denúncias ao Comitê nos casos de desrespeito, possibilitando acesso das mulheres vítimas de violência à justiça internacional.

Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância de Durban - África do Sul, 2001 (VERBICARO SOARES, 2012, p. 38). Essa Declaração reafirmou os princípios de igualdade e não discriminação, reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e incentivos ao respeito a esses direitos, assim como das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja por raça, cor, sexo, língua, opinião, origem social, nascimento e outros.

Recomendações e Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT): nº. 90 de 1951, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres trabalhadores por trabalho de igual valor; Recomendação nº. 165 de 1981 da OIT, sobre Igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadoras com encargos de famílias (VERBICARO SOARES, 2012, p. 38). Também se menciona a Convenção nº. 100 de 1951, sobre a igualdade de remuneração de homens e mulheres por trabalho de igual valor; Convenção nº. 111, de 1958 (TRTSP, 2020), sobre Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação; Convenção nº. 156, de 1981, sobre a igualdade de oportunidades e de tratamento para homens e mulheres trabalhadores com encargo de família.

Segundo a plataforma do Governo brasileiro e suas políticas para a inclusão das mulheres na sociedade brasileira, é importante recordar que desde a década de 2000, com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (OBSERVATÓRIO DE GÊNERO, 2006) se conteve variadas medidas para esse coletivo majoritário, que envolvia tanto o Governo Federal, como os Estados e os Municípios brasileiros, para conseguir medidas públicas em todo o território, tentando coibir, prevenir a discriminação, combate da violência, auxílio as mulheres e garantir seus direitos.

Nesse sentido, cada setor nacional teria um objetivo:

Governo federal: Em 2020, através do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (GOVERNO FEDERAL, 2020), centraliza todas as informações, elabora planos de trabalho com os Estados e controla suas ações;

Governos estaduais: definem as programações e as implantações dos planos nos municípios, firma convênios com ONGS e ministérios, e garantem o subsídio necessário para a atuação das prefeituras;

Prefeituras: cada cidade participante do programa garante a utilização dos projetos e presta contas para os governos estaduais. Entre os participantes que trabalharam juntos com o Governo brasileiro estariam: a Casa Civil, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Organização Internacional do Trabalho, por exemplo.

É viável destacar a criação do serviço telefônico do número 180 (GOVERNO FEDERAL, 2020) para as vítimas de risco de maus tratos e violência de gênero, que contam com uma central de atendimentos para as mulheres para todo o país. Nesse aspecto, são inegáveis os esforços para mudanças de paradigmas e na criação de instrumentos que protejam as mulheres de práticas discriminatórias. Mas, também, se deve reconhecer que novas alternativas são necessárias para uma real proteção das mulheres em pleno século XXI.

5 As mulheres no Ordenamento Jurídico Nacional

Mudanças na legislação brasileira permitiram, nos últimos tempos, proteções específicas para as mulheres, combatendo uma realidade de discriminação histórica. Proteção que objetiva a igualdade de trato entre homens e mulheres. Essa previsão equitativa está regulada pela Constituição Federal de 1988, que preceitua sobre a dignidade humana e proteção ao trabalho feminino.

É importante considerar que esses preceitos de normas de proteção às mulheres buscam modificar o estigma de inferioridade do trabalho da mulher no espaço laboral, permitindo a essas mulheres uma diminuição de obstáculos que impeçam sua integração social. Exemplo dessa proteção está no resguardo da maternidade, em especial no artigo 7º, XVIII da CF/88: *licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias* (JUSBRASIL, 2020).

Na mesma Constituição, no artigo 7º, XX, existe previsão de equiparação entre homens e mulheres, explicitando uma proteção no mercado de trabalho da mulher através de incentivos específicos. O artigo 7º da Carta Magna, também, proíbe a diferença salarial, no desempenho de mesma função ou critérios de escolha motivados por sexo (JUSBRASIL, 2020).

No ano de 2006 foi criada a Lei Maria da Penha – 11.340/2006, com o objetivo de diminuir os casos de abusos físicos e psicológicos dos homens para as mulheres. De acordo com seu artigo 1º:

Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em

situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2006).

Essa previsão legal teve como fundamento prevenir e combater condutas que vulnerassem as mulheres no âmbito de gênero e familiar, seguindo orientações de Instrumentos Internacionais, como citados previamente nesse estudo, servindo como medida de proteção às mulheres no Brasil.

Dois anos mais tarde, em 2008, no governo do ex-presidente Luis Inácio da Silva, foi aprovada a lei nº 11.770 (BRASIL, 2008) que, junto com o Programa Empresa Cidadã, aumentava a licença maternidade de 120 para 180 dias. Possibilidade essa disponibilizadas com o incentivo fiscal para que as empresas que aderissem ao programa do governo: Cria o Programa Empresa Cidadã, destinado à prorrogação da licença-maternidade mediante concessão de incentivo fiscal, e altera a Lei no 8.212, de 24 de julho de 1991.

No ano de 2015, foi sancionada a lei nº 13.104, mais conhecida como lei do feminicídio, cuja ementa leciona:

Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (BRASIL, 2015). Na sequência se tem o inciso VI: contra a mulher por razões da condição de sexo feminino (BRASIL, 2015).

É crucial destacar que esses preceitos constitucionais, junto com a legislação vigente no país possibilitaram uma maior proteção para as mulheres dentro da sociedade brasileira, mas os desafios para a construção efetiva de uma realidade harmônica de respeito a essas pessoas são maiores e necessitam um comprometimento tanto do Estado, como da sociedade para adotar medidas reais para a integração das mulheres em situação de desigualdades e exclusão social.

Em 2019 houve algumas mudanças com relação às políticas públicas destinadas as mulheres como alterações na lei Maria da Penha.

Lei nº 13.827, de 13 de maio de 2019 – que autorizou “nas hipóteses que especifica a aplicação de medida protetiva de urgência, pela autoridade judicial ou policial, à mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou a seus dependentes, e para determinar o registro da medida protetiva de urgência em banco de dados mantido pelo conselho nacional de justiça” (BRASIL, 2019).

Lei nº 13.836, de 4 de junho de 2019 – que tornou “obrigatória a informação sobre a condição de pessoa com deficiência da mulher vítima de agressão doméstica ou familiar” (BRASIL, 2019).

Lei nº 13.871, de 17 de setembro de 2019 – “para dispor sobre a responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados” (BRASIL, 2019).

Lei nº 13.880, de 8 de outubro de 2019 – “para prever a apreensão de arma de fogo sob posse de agressor em casos de violência doméstica, na forma em que especifica (BRASIL, 2019).

Lei nº 13.882, de 8 de outubro de 2019 – “para garantir a matrícula dos dependentes da mulher vítima de violência doméstica e familiar em instituição de educação básica mais próxima de seu domicílio” (BRASIL, 2019).

Lei nº 13.894, de 29 de outubro de 2019 – que prevê a competência dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher para a ação de divórcio, separação, anulação de casamento ou dissolução de união estável nos casos de violência (BRASIL, 2019).

Além das Alterações na Lei Maria da Penha tiveram outros avanços legais, tais como a lei nº 13.931, de dezembro de 2019 que torna compulsória a notificação de casos de suspeita de violência contra a mulher pelos serviços de saúde às autoridades policiais (BRASIL, 2019).

É verdade que em se tratando de avanços legislativos tivemos seriam modificações que geraram acalorado debate acerca de suas eficácias, mas apesar de tantas mudanças o Brasil continua tendo um número alarmante quando se trata de violência e preconceito contra a mulher por pura questão de gênero. Cumpre dizer que o Brasil ainda tem um grande caminho a percorrer para chegar próximo ao ideal de igualdade tão almejado, mas que pelo menos os passos iniciais já foram dados.

6 As mulheres no contexto roraimense

O cenário do Estado de Roraima, apesar das paisagens naturais e empreendedorismo forte por ser considerado um estado relativamente “jovem”, traz à vista a necessidade de um olhar mais atencioso perante as autoridades públicas, pois se trata de uma área de fronteira seca onde a conexão entre países semelhantes como Brasil, Guiana e Venezuela perpassa costumes distintos, legislações e estruturas governamentais heterogêneas.

As áreas de Roraima e Bolívar, bem como os dois municípios fronteiriços, Pacaraima e Santa Elena de Uairém, possuem elementares sociais, econômicas e geográficas peculiares. Por estarem inseridos em um campo de distanciamento dos centros de poder, somados à falta de conhecimento sobre direitos, aliados à extrema pobreza, fatores que somados, convertem-se em uma realidade deplorável para aqueles cidadãos mais vulneráveis que necessitam da proteção estatal.

O território ligado pela BR-174, principal rodovia que une o caribe venezuelano ao Brasil (OLIVEIRA, 2016, p. 25), interligando Manaus, os municípios de Roraima e a Venezuela, é tida por diversos estudos como principal rota internacional de tráfico de drogas, prostituição, exploração sexual, mineração ilícita, contrabando entre outras mazelas sociais.

Os países fronteiriços em questão, (Brasil e Venezuela) possuem altos índices de violência praticada em razão do gênero, sendo que este cenário gera para as crianças, adolescentes, mulheres indígenas e migrantes, uma situação de fragilidade, tornando-as mais vulneráveis a este tipo de agressão a partir do contexto da região.

Além disso, o interesse pelas cidades venezuelanas e brasileiras, com vocação garimpeira, reafirma a tendência na região norte do Brasil para a rede de agenciamento de projetos de desenvolvimento e infraestrutura. Desse modo, o crescente mercado da prostituição e o tráfico de mulheres se desenvolvem acompanhando esta mesma lógica, isto é, seguindo fluxos migratórios, aumentando e diminuindo de acordo com o ritmo da movimentação das obras e da garimpagem. (OLIVEIRA, 2008).

Na obra “Tráfico de Mulheres na Amazônia” se ressalta que “o fato social da mercantilização do corpo está diretamente ligado à condição social e étnico-racial”, ou seja, a ocorrência de mulheres migrantes, indígenas e brasileiras estarem mais suscetíveis ao tráfico internacional e

à violência, é fruto das perversas hierarquias de gênero, raça e classe, onde o crime organizado encontra espaço propício para a ação (TORRES; OLIVEIRA, 2012, p. 37).

A prostituição que se instala em áreas de garimpo em Roraima, segundo pesquisas, alcança também as aldeias indígenas que habitam as margens da BR-174, como exemplo a Reserva São Marcos, Sorocaima II e regiões próximas ao Município de Pacaraima, sendo que esta rede é voltada quase que exclusivamente, para atender a garimpeiros da localidade. Assim, a presença de turistas à procura da atividade é encarada por proprietários de estabelecimentos dedicados à prostituição com muita desconfiança, demonstrando um público específico (clientela) direcionado a esta atividade.

Em pesquisa realizada no âmbito nacional, com vistas a compreender melhor o fenômeno da prostituição e traçar um perfil da exploração e do tráfico no Brasil, denominada de *PESTRAF – Pesquisa sobre o Tráfico de Mulheres, Crianças e Adolescentes para fins de Exploração Sexual Comercial no Brasil*, Roraima é apontada como rota internacional do tráfico via BR-174, sendo que o itinerário de Manaus para Boa Vista e depois para Pacaraima na fronteira com a Venezuela visa atingir países da Europa como Espanha, Holanda e Portugal (PESTRAF, 2002).

É imperioso considerar como elemento fomentador de práticas de violência sexual e tráfico, o intenso movimento migratório Venezuela-Brasil, o qual resulta em um crescimento populacional desordenado. Assim, a “rota” é viabilizada pela inexistência e fragilidade de fiscalização por parte da polícia, que não impõem grandes dificuldades para os traficantes e aliciadores, os quais buscam transpor a fronteira norte do país para alcançar especialmente, as áreas de garimpo da Venezuela e da Guiana Inglesa.

7 As medidas protetivas

Em 2012, foi promovida a criação do Comitê Binacional Fronteiriço entre Brasil e Venezuela para Enfrentamento à Violência Contra Mulheres (XAUD, 2017), uma ação conjunta entre diferentes instituições públicas dos dois países, buscando promover a cooperação e a melhora no acolhimento à mulher vítima de qualquer tipo de agressão e discriminação em razão do gênero, independentemente de sua nacionalidade.

Neste intuito, o Comitê Binacional teve a sua criação oficializada em 2012, mas, ao final do ano seguinte houve a suspensão não declarada dos trabalhos, encontros e discussões, o que trouxe prejuízos à evolução dos diálogos que estavam ocorrendo em todos os órgãos e instituições pertencentes à rede de enfrentamento, fato extremamente danoso à política idealizada.

Dentro dos eixos do Programa do Governo Federal “*Mulher: Viver Sem Violência!*” Previu-se a implantação e manutenção de *Centros de Atendimento às Mulheres* nos Municípios de Pacaraima (Brasil) e Gran Sabana, na Venezuela (GOVERNO FEDERAL, 2013), consideradas principais linhas de ação das políticas públicas de cooperação binacional, com o objetivo primordial acolher e atender à mulher migrante, indígena, ribeirinha e trabalhadora rural.

A rede de enfrentamento fronteiriça foi constituída, aparelhada, só que de forma irregular, possuindo estrutura física e de pessoal, conectada para o trabalho em conjunto, mas, ao contrário do que se idealizou, sem uma articulação de forma a executar o trabalho efetivamente binacional, existindo apenas em razão da oferta de serviços através dos Centros em Pacaraima e Santa Helena de Uairém.

A crise político-econômico-social enfrentada fortemente pela Venezuela contribuiu em grande parte para a paralisação dos trabalhos do Comitê Brasil e Venezuela, e a rede de enfrentamento binacional segue atuando sem reconhecer-se definitivamente enquanto rede. Lastima-se que o acesso das mulheres mais vulneráveis ao sistema de justiça é incipiente, sem acesso à devida assistência jurídica e social, idealizada nas legislações protetivas.

8 A mulher indígena roraimense

Com relação à especificidade dos povos indígenas em Roraima, é imprescindível considerar a diversidade étnico-cultural desses grupos que aqui se apresentam, originando diversas famílias linguísticas através da ocupação massiva em grande parcela do território abrangido pelas vastas terras demarcadas, bem como parques nacionais.

Há alguns anos, muitas reuniões na formação das primeiras organizações indígenas aconteciam com a presença e participação das mulheres de maneira bastante limitada. Suas atividades resumiam-se em limpeza, preparar e servir os alimentos, e estas não exerciam nenhuma liderança política ou cargo de destaque. Mesmo após a criação do Conselho Indígena de Roraima (CIR), assembleias passaram a acontecer em diversas comunidades, mas o número de mulheres era reduzido e estas não possuíam direito a voz e voto (SANTOS, 2019, p. 38).

Durante muito tempo, o meio de representação da aldeia tem sido através de tuxauas do sexo masculino. De acordo com o livro: *Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima*, as lideranças indígenas são escolhidas para representar as populações das malocas ou aldeamentos, considerados porta vozes nas assembleias e reuniões. Desse modo, a situação das lideranças historicamente é tida como função de exercer uma espécie de mediação polifônica, que habilita o campo das relações entre sociedades (REPETTO, 2008, p. 117).

Com a implantação do “Projeto de Corte e Costura” em 1996, uma associação entre a Diocese de Roraima e os conselhos regionais indígenas, foi promovida a primeira manifestação coletiva de mulheres indígenas. Deu-se com a compra de máquinas de costura e capacitação das mulheres na produção de peças de vestuário. Posteriormente, o movimento consolidou-se e recebeu apoio de outras organizações como o Núcleo de Mulheres de Roraima (NUMUR), o qual atua no enfrentamento à violência de gênero em Roraima (FREITAS; TORRES, 2017).

Destarte, alguns autores defendem a possibilidade de conciliação entre o feminismo e o multiculturalismo, na condição de que sejam relativizados, ao analisarmos que as mulheres indígenas roraimenses podem ser representantes e defensoras dos direitos de seus grupos, alcançando cargos de liderança (LIMA *et al.*, 2017, p. 96).

Dado o exposto, a história do movimento feminista indígena é algo recente na história roraimense, através de suas formas organizativas poderão sair gradativamente da invisibilidade e silenciamento que historicamente marcaram a sua presença nas assembleias e lideranças comunitárias. Há muito ainda a se caminhar com auxílio de organizações e o poder público, promovendo medidas e ações protetivas às mulheres indígenas em Roraima.

9 Considerações finais

A história revelou que através da organização de grupos sociais, as mulheres paulatinamente

foram logrando emancipação social e acesso a restritos direitos. Em meios às greves, movimentos sociais, regulações legislativas para a proteção feminina foram sendo construído um ambiente para a incorporação das mulheres e na luta pela igualdade com seus companheiros homens.

Em Roraima, a especificidade migrante e indígena é marca no estado, e devido às condições sociais e políticas de fronteiriças que existem, a violência de gênero é índice intrínseco na região. Medidas de proteção às mulheres foram adotadas, porém a rede de enfrentamento aos crimes ainda é microscópica frente à problemática que envolve múltiplos fatores enraizados.

Ademais, ao analisar o 'ser mulher indígena em Roraima' estamos diante de uma dupla expressão desafiadora. Ao mesmo tempo em que a indígena roraimense demonstra anseio de equiparar-se ao sexo masculino na representação do povo e na luta por direitos, não tem o desígnio de deixar os costumes e os modos próprios de sua cultura, assim não pretende igualar-se a mulher não indígena para gozar das mesmas garantias que são disputadas por estas. Desse modo, evidencia-se a possibilidade de harmonia entre o multiculturalismo e o feminismo na luta pela igualdade de gênero.

Para lograr esse objetivo de erradicação do preconceito e discriminação, o presente estudo aponta com alternativa o desenvolvimento de políticas educativas voltadas para a sensibilização social, em especial em questões sobre a emancipação das mulheres no ambiente laboral e rompendo estigmas de condenaram essas mulheres ao cuidado familiar e do âmbito familiar restritamente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11770.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.827, de 13 de maio de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13827.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.836, de 4 de junho de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13836.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.871, de 17 de setembro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13871.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.880, de 8 de outubro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13880.htm> . Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.882, de 8 de outubro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13882.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.894, de 29 de outubro de 2019.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13894.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.931**, de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13931.htm>. Acesso em 29 dez. 2020.

BUSTOS, Ma Ángeles. **La mujer ante el siglo XXI: una perspectiva desde el ordenamiento jurídico-administrativo**. Badajoz, Espanha: @becedario, 2006.

CARDOSO, Adriano; ZIMMERMANN, Tânia. **Reflexões sobre gênero e homossexualidade em grafitos escolares**. In.: Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM) - ISSN: 1809-1628. Ano XIV, vol. 20, p. 142-158, Jan/jul, 2020.

DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e direitos LGBTI. 7ª Edição revisada, atualizada e ampliada. São Paulo, Brasil: **Revista dos Tribunais**, 2016.

FREITAS; TORRES. **O movimento de mulheres indígenas em roraima: o protagonismo feminismo na luta pelos seus direitos**. In.: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, Brasil, 2017.

GALVÁN, Clara. **Principio de igualdad y transversalidad de género**. Madri, Espanha, 2010.

GOVERNO FEDERAL. **Denunciar e buscar ajuda a vítimas de violência contra mulheres (Ligue 180)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/denunciar-e-buscar-ajuda-a-vitimas-de-violencia-contra-mulheres#:~:text=No%20Brasil%3A%20180.,o%20n%C3%BAmero%2061%203799%2D0180>>. Acesso em 29 dez. 2020.

GOVERNO FEDERAL. **25/10 - Roraima adere ao 'Mulher, Viver sem Violência', na 3ª feira, para ampliar rede de serviços especializados**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2013/10/25-10-roraima-adere-ao-2018mulher-viver-sem-violencia2019-na-3a-feira-para-ampliar-rede-de-servicos-especializados>. Acesso em 29 dez. 2020.

GOVERNO FEDERAL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br>>. Acesso em 30 dez. 2020.

JUSBRASIL. **Art. 7, inc. XVIII da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10726402/inciso-xviii-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 30 dez. 2020.

JUSBRASIL. **Art. 7, inc. XX da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10726330/inciso-xx-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 30 dez. 2020.

JUSBRASIL. **Art. 7, inc. XXX da Constituição Federal de 88**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10725856/inciso-xxx-do-artigo-7-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em 30 dez. 2020.

LALAGUNA, Paloma; SALAZAR, Ana. **La igualdad de género en el contexto internacional**. In.: CONDE, Enrique Álvarez y otros. Estudios Interdisciplinares sobre Igualdad. Madri, Espanha: Iustel. Instituto de Derecho Público, 2011.

LIMA, Nathalia; ANDRADE, Denise; MODERNELL, Barbara; SILVA, Solange. A experiência da organização das mulheres indígenas de roraima: uma reflexão sobre multiculturalismo a partir das contribuições de susan okin. **Interfaces Científicas** - Humanas

e Sociais. Aracaju, Brasil, Outubro, 2017.

OBSERVATÓRIO DE GÊNERO. **Plano Nacional de Políticas para as mulheres.** Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/politicas-publicas/pnpm/i-pnpm/I%20PNPM-versao%20compacta.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2020.

OLIVEIRA, Thiago. **A construção da BR-174 (1967-1977) e os Waimiri-Atroari.** Monografia apresentada como requisito para obtenção do título em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Roraima – UFRR. Boa Vista, Brasil, 2016, 74 f.

OLIVEIRA, Rafael. **Um olhar sobre as redes de prostituição e tráfico de mulheres na fronteira brasil-venezuela a partir das rodovias br-174 e troncal 10.** Universidad de Barcelona, 2008. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/222.htm>>. Acesso em 30 dez. 2020.

PESTRAF. **Pesquisa sobre tráfico de mulheres, crianças e adolescentes para fins de exploração sexual comercial - pestraf: relatório nacional.** Brasília, Brasil: CECRIA, 2002.

PROBST, Elisiana. **A evolução da mulher no mercado de trabalho.** Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2020.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de roraima.** UFRR. Boa Vista, Brasil, 2008.

REVISTA PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO. **Brasileiros e brasileiras na Espanha: mercado de trabalho, seguridade social e desemprego.** Curitiba, Brasil. N.º.121, pp. 65-89, jul. / dez, 2011.

RODRIGUES, Maria de Lourdes; SELEM, Maria Célia. **Conselhos dos Direitos no Brasil.** Curitiba, Brasil: Ágere Cooperação em Advocacy; Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ PR. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema6-aula4.pdf>. Acesso em 30 dez. 2020.

SANTOS, Solange. **Mulheres invisíveis fazem história 1980-2019.** UFRR. Boa Vista, Brasil, 2019.

SENADO. **Carta de Direitos Humanos completa 70 anos em momento de incertezas.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2018/12/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 30 dez. 2020.

TORRES, Iraildes; OLIVEIRA, Márcia. **Tráfico de mulheres na amazônia.** Florianópolis, Brasil: Editora Mulheres, 2012.

TRTSP. **Convenção n. 111.** Disponível em: <http://www.trtsp.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/CLT/OIT/OIT_111.html>. Acesso em 30 dez. 2020.

VALLADARES, Lola. **Derechos sexuales.** Disponível em: <<http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Derechossexuales.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2020.

VERBICARO SOARES, Douglas. A revelação da orientação homossexual prevista em aspectos familiares na sociedade brasileira: a imposição de ideais heteronormativos e discriminatórios para uma minoria que ultrapassa o condicionamento do rosa ou azul. In.: **Revista Di@logus.** Cruz Alta, Brasil, v. 8, nº 2, p. 72-97, 2019.

VERBICARO SOARES, Douglas. Discriminação homossexual na ideologia cristã. **Revista Missioneira**. Santo Ângelo, Brasil, v. 21, nº 1, p. 10-35, 2019.

VERBICARO SOARES, Douglas. **Las mujeres y las personas homosexuales en las Fuerzas Armadas. Especial referencia a las FFAA Brasileñas**. Trabajo fin de Máster. Programa Estudios Interdisciplinarios de Género y Políticas de Igualdade. Faculdade de Direito. Universidade de Salamanca – USAL, Salamanca, España, 2012. 146 p.

VERBICARO SOARES, Douglas. O estudo da orientação homossexual pensado dos Direitos Humanos e na sociedade brasileira. **Revista BAGOAS**. Natal, Brasil, v. 20, p. 121-163, 2019.

VERBICARO SOARES, Douglas; DEMÉTRIO, Rafaela; MORAIS, Rafael. O que ocorreu após o episódio de Laci de Araújo em 2008? A homossexualidade discutida nas Forças Armadas do Brasil. **Revista Direito e Justiça: reflexões sóciojurídicas**. Santo Ângelo, Brasil, v. 20, nº 37, p. 85-103, 2020.

VERBICARO SOARES, Douglas; BEDONI, Marcelo; MONTCHO, Sedjro. Controvérsias jurídicas no Brasil sobre a doação de sangue por homossexuais e a educação como principal alternativa contra o preconceito. **Revista Di@logus**, v. 9 (1), p. 43-68, 2020.

VIEIRA, Yvonne. **Identidade do homem na sociedade patriarcal**. In.: Macho masculino homem. São Paulo, Brasil: LPM Editores, 1986.

XAUD, Jeane. **A cooperação binacional entre o Brasil e Venezuela relativa à rede de enfrentamento da violência praticada contra mulheres**. In.: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (*Anais Eletrônicos*). Florianópolis, 2017.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Vindicación de los derechos de la mujer**. Madrid. Espanha, 1977.

UM JOGO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO

A DIDACTIC GAME FOR THE TEACHING OF CHEMICAL EQUILIBRIUM

Rafael Soares Silva

Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil. E-mail: doc.rafaelsoares@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9994-6653>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.30>

Recebido em: 17.10.2020

Aceito em: 03.01.2021

Resumo: Este trabalho trata da execução de uma proposta de um jogo didático para facilitar o entendimento do conceito de equilíbrio químico. Atualmente, a abordagem lúdica no ensino de química por meio de jogos educacionais vem sendo muito utilizada como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem. Esta pesquisa possui uma abordagem metodológica qualitativa (Lüdcke & Andre, 1986), amparada pela proposta de experimentação de Giordan (1999), que evidenciou que a experimentação é uma das metodologias alternativas na busca pela contextualização do conteúdo. A atividade experimental foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado de São Paulo. Os resultados apontaram que a execução do jogo auxiliou no ensino e aprendizagem dos conceitos de equilíbrio químico. Durante a execução do jogo os alunos mostraram-se motivados, estimulando o caráter investigativo, a tomada de decisão e a aprendizagem colaborativa.

Palavras-chave: Ensino de Química. Jogo educativo. Equilíbrio Químico.

Abstract: *This work deals with the execution of a didactic game proposal to facilitate the understanding of the concept of chemical equilibrium. Currently, the playful approach to teaching chemistry through educational games has been widely used as a pedagogical tool in the teaching-learning process. This research has a qualitative methodological approach (Lüdcke & Andre, 1986), supported by Giordan's (1999) experimentation proposal, which showed that experimentation is one of the alternative methodologies in the search for contextualization of the content. The experimental activity was carried out with students from the 2nd year of high school at a public school in the state of São Paulo. The results showed that a game execution helped in the teaching and learning of chemical equilibrium concepts. During the execution of the game the students defined themselves motivated, stimulating the investigative character, the decision making and the collaborative learning.*

Keywords: *Chemistry teaching. Educational Game. Chemical balance*

1 Introdução

No ensino de Química a utilização de jogos didáticos apresenta-se como uma ferramenta importante a ser utilizada durante as aulas. Podendo contribuir, especialmente com a memorização de nomenclaturas além de melhorar a interação entre alunos



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

e as relações entre alunos e professores. Podemos ressaltar ainda que, o professor pode adaptar os jogos de acordo com os conteúdos a serem abordados e com a realidade em que está inserido no ambiente escolar (SILVA; AMARAL, 2020).

O uso dos jogos tem sido empregado contrapondo às críticas ao ensino tradicional onde muitas vezes os alunos são tratados como meros ouvintes das informações que o professor expõe. Tais informações, quase sempre, não se relacionam aos conhecimentos prévios que os estudantes construíram ao longo de sua vida. E quando não há relação entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele está aprendendo, a aprendizagem não é significativa (GUIMARÃES, 2009).

Soares; Okumura; Cavalheiro (2013), reforçam que o uso de jogos didáticos no ensino de Química tem despertado o interesse nos alunos. Tal interesse advém da diversão proporcionada pelos jogos e tem efeito positivo no aspecto disciplinar (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013).

Silva e Amaral (2020) destacam o grande diferencial dos jogos:

Esse tipo de atividade apresenta um diferencial, frente a outras já conhecidas e difundidas no âmbito da comunidade de profissionais, voltados ao Ensino de Química no Brasil, pois os jogos são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe e utilizando a relação cooperação/competição em um contexto formativo, pois o aluno coopera com os colegas de equipe e compete com as outras equipes que são formadas pelos demais colegas da turma (SILVA; AMARAL, 2020, p. 226).

Nesse sentido, o uso de recursos didáticos de fácil acesso e com produção de baixo custo, como jogos e alguns experimentos, têm proporcionado diferentes benefícios a formação cidadã dos estudantes como aulas dinâmicas, aumento na participação, motivação e interesse pelos conteúdos e seus conceitos e ainda melhorias na relação entre aluno e professor, favorecendo a aprendizagem, de forma descontraída e divertida, tornando as aulas mais prazerosas (SALES et. al., 2018).

Kishimoto (1994), aponta que o jogo é considerado um tipo de atividade lúdica, e que possui duas funções: a lúdica e a educativa. Elas devem estar em equilíbrio, pois se a função lúdica prevalecer, não passará de um jogo e se a função educativa for predominante será apenas um material didático. Os jogos são indicados como um tipo de recurso didático educativo que podem ser utilizados em momentos distintos, como na apresentação de um conteúdo, ilustração de aspectos relevantes ao conteúdo, como revisão ou síntese de conceitos importantes e avaliação de conteúdos já desenvolvidos (CUNHA; 2004).

A presente pesquisa utilizou o jogo como forma de abordar o tema de Equilíbrio Química para alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de São Paulo. A proposta da aula experimental com um jogo didático para o Ensino de Equilíbrio Químico compreende a aplicação de uma proposta feita no livro de Química Ciscato et. al. (2016), como objetivo de provocar nos alunos um caráter investigativo sobre a aprendizagem dos conceitos de equilíbrio químico.

Nesse sentido, Sales et. al., (2018) apontam que o uso de recursos didáticos como jogos e alguns experimentos, têm proporcionado diferentes benefícios à formação cidadã dos estudantes a partir de aulas dinâmicas que contribuem para o aumento na participação, motivação e interesse

pelos conteúdos e seus conceitos e ainda melhorias na relação entre aluno e professor, favorecendo a aprendizagem, de forma descontraída e divertida, tornando as aulas mais prazerosas.

1.1 O ensino de equilíbrio químico

Equilíbrio Químico é a parte da Físico-Química que estuda as reações reversíveis (aquelas que podem retomar suas características anteriores, acontecendo também em direções opostas) assim como as condições para o estabelecimento deste Equilíbrio. Quando falamos que um sistema químico está em Equilíbrio, significa dizer que há neste um estado dinâmico, onde vários processos estão ocorrendo ao mesmo tempo e à mesma velocidade (SALES et. al 2018).

Hackerman (1946) alerta para o fato de que uma das dificuldades relacionadas ao ensino de equilíbrio químico é que ele é visto, muitas vezes, como tendo dois compartimentos, num dos quais encontra-se o reagente e no outro o produto. Tal constatação também é detectada por Machado e Aragão (1996), sendo que esse aspecto será discutido posteriormente. (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013)

O conteúdo acima citado compõe o currículo do segundo ano do ensino médio e geralmente é apontado por professores de Química como um dos mais difíceis de ser trabalhado. Para os estudantes existem dificuldades na compreensão dos conceitos que envolvem tal conteúdo, isso porque na maioria das vezes ele é desenvolvido de forma descontextualizada, sem a proposta de metodologias dinâmicas que facilitem o processo de ensino aprendizagem, gerando dificuldades de compreensão, assimilação e aplicação dos conceitos (SALES et. al 2018).

Além disso, o tema equilíbrio químico foi escolhido porque não só os alunos encontram dificuldade de assimilação desse tópico, mas também os professores têm dificuldades em ensiná-lo, dado que ele envolve um conjunto complexo de relações entre quantidades de espécies químicas presentes (Pereira, 1989). Nesse sentido, esta pesquisa busca investigar as contribuições de um jogo didático reproduzido e aplicado conforme orientações de (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013) durante uma aula de Química do ensino médio para o ensino do conteúdo de Equilíbrio Químico.

Dentro dessa linha, considera-se o desenvolvimento de atividades lúdicas envolvendo materiais concretos e manipuláveis para associação com conceitos abstratos do conteúdo de Química (OKUMURA et al., 2000 e 2001).

2 Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem metodológica qualitativa (LÜDCKE & ANDRE, 1986), possuindo um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo a preocupação maior com o processo do que com o produto final. Denzin & Lincoln(2006), reforça, que a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que permite a interligação de termos, conceitos e suposições.

Para Giordan (1999) a experimentação desperta um forte interesse entre os alunos, que atribuem a esta um caráter motivador, lúdico e essencialmente vinculado aos sentidos. Este autor também destacou a contribuição das aulas práticas para a aprendizagem colaborativa, através da realização de experimentos em equipe e a colaboração entre as equipes.

Gonçalves et. al., (2020) reforçam o uso da experimentação como metodologia uma vez que ela pode tornar o aluno mais ativo, aquele que faz observações, formula hipóteses, questiona, ou seja, para deixar de ser apenas um receptor do conhecimento. A fim de que isso aconteça, a atividade experimental nas aulas de Química pode ser bem estruturada sem deixar assim, que se torne uma prática de laboratório em que os alunos apenas fazem o que é descrito em um roteiro rígido, mas com espaço para argumentação.

Este trabalho trata da apresentação de um conceito por meio de um modelo macroscópico que, associado a uma analogia, tem o propósito de ajudar os alunos a entenderem o modelo teórico vigente (microscópico) (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013).

Na tentativa de abordar esses aspectos, o objetivo deste trabalho é facilitar o entendimento do conceito de equilíbrio químico, com uma atividade lúdica que pode ser realizada na própria sala de aula. Os experimentos laboratoriais corriqueiramente propostos nem sempre ilustram todas as características do equilíbrio químico ou envolvem o uso de reagentes de custo elevado e de difícil aquisição (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013)

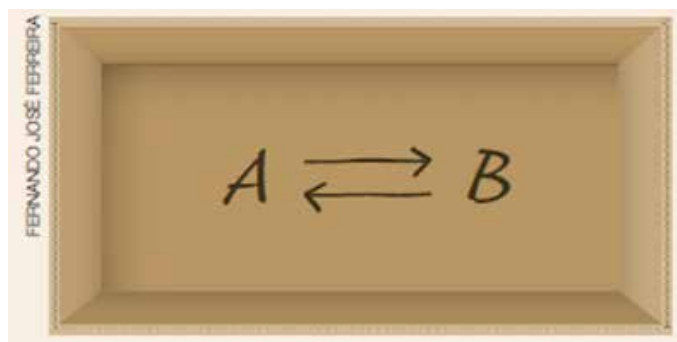
2.1 Materiais

- 20 bolas de plástico de mesmo tamanho
- 1 caixa de papelão (preferencialmente de sapato)
- Papel sulfite
- Caneta
- Cronômetro

2.2 Procedimentos

No centro da caixa, deve-se pintar o sinal da dupla seta de equilíbrio e as letras A e B, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Caixa com dupla seta e as letras A e B.



Fonte: Ciscato et. al., (2016, p.338)

De um lado da caixa, deve-se posicionar o conjunto A (“reagente”); do outro, o conjunto B (“produto”) como pode ser observado na figura 2. Inicialmente, prepara-se o conjunto A com 20 unidades de bolinhas. O conjunto B fica vazio. O jogo se inicia com um apito. O segundo apito, 5 segundos depois, indica o transporte da primeira unidade de A para B. A cada apito

(sugere-se o intervalo fixo de 5 segundos), a transferência se repete.

Depois de algum tempo (por exemplo, 60 segundos), o professor emite um apito duplo. A partir de então, a cada apito deve-se continuar transferindo uma unidade de A para B, mas simultaneamente se deve transferir outra unidade de B para A. Sugere-se um total de 24 transferências.

Figura 2: Alunas organizando o jogo para início da execução de propostas.

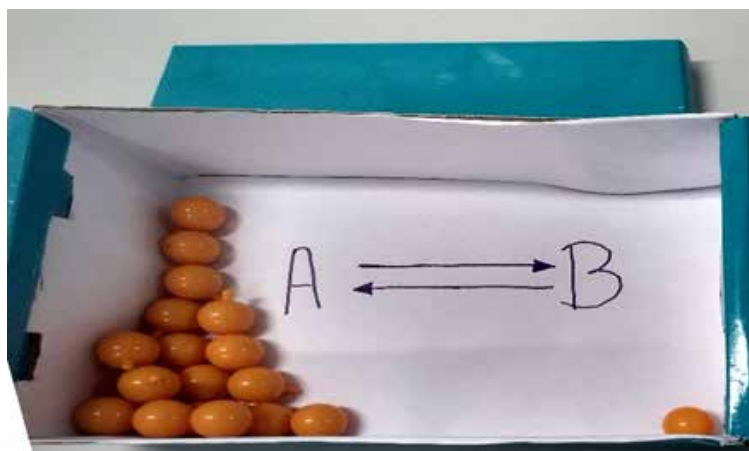


Fonte: Dados da pesquisa.

3 Resultados e discussão

Os estudantes participantes da pesquisa são alunos do segundo ano do ensino médio. Ao todo participaram da pesquisa 13 alunos. Esse jogo didático foi produzido com materiais de fácil aquisição e visa enriquecer o entendimento do conceito de equilíbrio químico. As bolinhas podem ser de isopor, por ser mais acessível. Observe a representação da figura 3, onde pode-se observar a transferência das substâncias.

Figura 3: Transferência após 5 segundos.



Fonte: Dados da pesquisa

Após 60 segundos, continuou-se transferindo um elemento de A para B, mas simultaneamente transfere-se um elemento de B para A, a cada 5 segundos efetua-se 17 transferências no total de 85 segundos. Durante todo o processo, um dos alunos ficou responsável

por controlar o tempo e um outro aluno por fazer a transferência e anotar os dados/resultados.

Obtidos esses resultados, pode-se fazer a transposição conceitual associando-se a transferência de bolas com os conceitos de reação química e os elementos presentes nos conjuntos A e B com reagentes e produtos, dessa reação e sua quantidade com a concentração.

O jogo foi realizado no laboratório de química, e o resultado da atividade foi a construção da tabela 1 que reúne o número de unidades em cada conjunto, A e B, em função do tempo. O objetivo do processo é obter uma tabela de número de elementos nos conjuntos A(NA) e B(NB), em função do tempo. Deve-se calcular a reação NB/NA em função do tempo designado anteriormente na metodologia.

A tabela a seguir mostra os dados obtidos em cada transferência e tempo decorrido, onde o N(A) é o produto e o N(B) é o reagente.

Tabela 1: Resultados obtidos através da experiência realizada, para K = 1,5.

TRANSFERÊNCIA	TEMPO DECORRIDO (s)	N(A)	N(B)	NB/NA ¹
0	0	20	0	...
1	5	19	1	0,053
2	10	18	2	0,111
3	15	17	3	0,009
4	20	16	4	0,25
5	25	15	5	0,333
6	30	14	6	0,429
7	35	13	7	0,538
8	40	12	8	0,667
9	45	11	9	0,818
10	50	10	10	1
11	55	9	11	1,2
12	60	8	12	1,5
13	65	8	12	1,5
14	70	8	12	1,5
15	75	8	12	1,5
16	80	8	12	1,5
17	85	8	12	1,5

Fonte: Dados da pesquisa

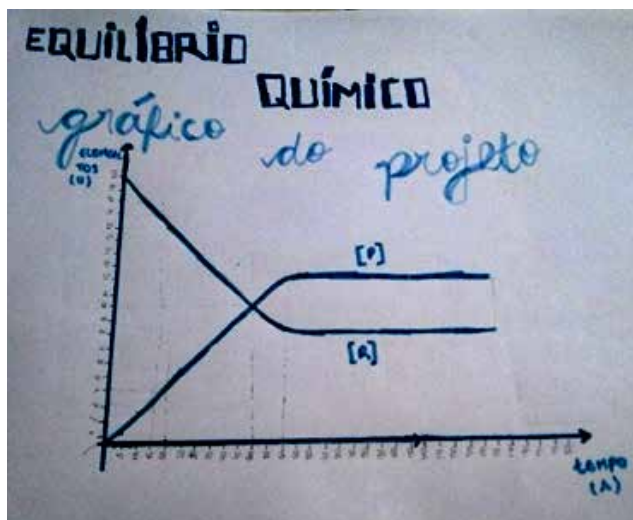
A tabela acima foi construída a partir dos resultados experimentais, o valor NB/NA varia com o tempo até tornar-se constante e cada valor pode ser relacionado ao quociente de reação em cada tempo. Já os valores constantes permitem uma relação com a constante de equilíbrio. Em cada uma das três situações foi evidenciado a relação entre o valor numérico da constante de equilíbrio e a predominância de reagentes ou produtos em um sistema que atingiu o equilíbrio químico, desmistificando a ideia de que o equilíbrio é atingido quando a quantidade de reagente é igual à de produto. Aliás, por esse motivo, aconselha-se não fazer o experimento com apito

¹ O valor NB/NA varia com o tempo até tornar-se constante e cada valor pode ser relacionado ao quociente de reação em cada tempo. Ciscato et. al (2006).

duplo quando o quociente for igual a 1,0 como sugestão do roteiro de execução do jogo proposto no livro didático (CISCATO et. al 2006).

Associado à construção da tabela os alunos construíram um gráficos semelhantes àqueles utilizados nos estudos dos equilíbrios químicos, conforme pode ser observado na figura 4.

Figura 4: Gráfico dos resultados obtidos através da tabela



Fonte: Dados da pesquisa

Decorrem as seguintes características em relação ao experimento realizado sobre equilíbrio químico como foi proposto por Ciscato et. al. (2016, p.338), o equilíbrio químico é dinâmico (associação com o movimento constante das bolas); Taxas de reação direta e inversa são iguais, mas somente depois de “atingido o equilíbrio” (a cada bola que vai de A para B, outra vem de B para A); e as concentrações não se alteram depois de atingido o equilíbrio (o número de unidades em cada conjunto não se altera).

Dentro da atividade lúdica, foi possível encontrar os resultados com o tempo e a quantidade de elementos em cada lado (reagente e produto), chegando ao gráfico em que conforme o tempo passa o lado do produto ganha uma substância a cada 5 segundos, quando alcançado 60 segundos, há uma transferência mútua, chegando a uma constante de 1,5.

Inúmeros são os jogos ou atividades lúdicas que poderiam ser (re) criados ou adaptados em um contexto do ensino de Ciências – Química. Essas são apenas algumas de uma gama de possibilidades quase infinita. É sempre extremamente necessário, contudo, adequá-las ao contexto de ensino, à faixa etária dos aprendizes, aos objetivos, ao espaço físico etc. E cabe ao professor esse discernimento (SILVA; AMARAL, 2020).

Soares; Okumura; Cavalheiro (2013), aponta que o modelo proposto apresenta algumas limitações e diferenças em relação ao sistema químico real. É função do professor estar atento a essas limitações quando da transposição conceitual e ao uso correto da analogia. Deve ficar claro tanto para alunos como para professores que se trata de um modelo explicativo, no qual caixas e bolas são parte de uma representação palpável e macroscópica de um conceito microscópico e abstrato.

Uma dessas limitações relaciona-se ao fato de que a reação química não ocorre em intervalos

de tempo, como os que estão definidos neste trabalho; no caso presente, esses intervalos foram utilizados para organizar as transferências. Deve-se também observar que a reação reversa ocorre desde o início do processo, o que não é observado quando se manipula as bolas de uma caixa para outra. Uma outra limitação relaciona-se à forma da curva obtida, que apresenta um perfil linear com uma quebra quando o “equilíbrio” é atingido. (SOARES; OKUMURA; CAVALHEIRO, 2013)

4 Considerações finais

A utilização dos jogos no processo educativo, mostrou-se como um instrumento facilitador da integração, da sociabilidade, do despertar lúdico, e principalmente do aprendizado. Durante a execução do jogo pode-se perceber uma melhora significativa no entendimento dos conceitos de equilíbrio químico e constante de equilíbrio. Em concordância com o trabalho realizado por Soares et. al. (2013), a aplicação desse jogo despertou o interesse dos alunos pela aula, com consequências muito favoráveis no aspecto disciplinar. Acredita-se também que os benefícios obtidos com o uso desse jogo foi principalmente a visualização do Fenômeno de forma macroscópica.

Referências

- CUNHA, Marcia Borin. Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. **Encontro Nacional de Ensino de Química**, v. 12, 2004.
- GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química nova na escola**, v. 10, n. 10, p. 43-49, 1999.
- GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química nova na escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.
- HACKERMAN, Norman. The equilibrium concept in beginning college chemistry courses. **Journal of Chemical Education**, v. 23, n. 1, p. 45, 1946.
- Silva, R. S.; Amaral, C. L. C. **Jogos Pedagógicos no Ensino de Ciências: uma química perfeita**. In: Schütz, J.A.; Mayer, L.(Org.). Vozes Contemporâneas da Educação. 1ed.Cruz Alta (RS): Ilustração. 2020.
- MACHADO, Andréa Horta; ARAGÃO, RMR de. Como os estudantes concebem o estado de equilíbrio químico. **Química Nova na Escola**, v. 4, n. 2, p. 18-20, 1996.
- OKUMURA, F.; SOARES, M.H.F.B. e CAVALHEIRO, E.T.G. Simulação didática do equilíbrio químico. **Livro de Resumos do II Encontro Latino Americano de Ensino de Química**. Porto Alegre. 2000.
- OKUMURA, F.; SOARES, M.H.F.B. e CAVALHEIRO, E.T.G. Simulação didática da lei de Lavoisier. **Livro de Resumos da 24ª Reunião Anual da SBQ**. Poços de Caldas, Sociedade

Brasileira de Química, 2001.

PEREIRA, M. P. A. Equilíbrio Químico–Dificuldades de aprendizagem I–Revisão de opiniões não apoiadas por pesquisa. **Revista Química Nova**, v. 12, n. 1, p. 76-81, 1989.

SOARES, M. H. F. B.; OKUMURA, Fabiano; CAVALHEIRO, E. T. G. Proposta de um jogo didático para ensino do conceito de equilíbrio químico. **Química nova na escola**, v. 18, n. 1, p. 13-17, 2003.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas para o ensino de química. **Goiânia: Kelps**, v. 196, 2013.

SALES, Maiane França et al. Um jogo didático para o ensino de química: uma proposta alternativa para o conteúdo de equilíbrio químico. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 5, n. 2, 2018.

NOVOS CONTEXTOS PEDEM NOVAS POSTURAS: A AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

NEW CONTEXTS ASK FOR NEW POSTURES: EVALUATION IN PANDEMIC TIMES

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Universidade Ibirapuera, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: douglasabreupestana@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-1861-0902>

Alexandre Dijan Coqui

Universidade Aberta do Brasil, BA, Brasil.

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.36>

Recebido em: 02.01.2021

Aceito em: 29.01.2021

Resumo: Este artigo foi constituído a partir da reflexão sobre o que seria as ruínas de um processo avaliativo decadente e ultrapassado. Vivemos em um novo momento educacional, o uso das tecnologias de informação e comunicação são estruturas que ampliam o universo do conhecimento e são renovadas a cada segundo. O novo contexto educacional já reclamava por novas posturas avaliativas, no entanto, o novo cenário agravado pelo afastamento social e o novo formato de aula durante a pandemia causada pelo COVID-19, surgiram como um ponto que encerra um modelo obsoleto e inicia uma nova jornada pedagógica. Contudo, há necessidade de conhecer o que realmente significa avaliação. Este texto resgata publicações antigas para provar que já temos um norte como referência, o que nos falta é atentarmos para os diversos trabalhos já publicados e perceber que precisamos mudar. A partir do que se vive na atualidade é inegável pensar que novas medidas no processo avaliativo já eram discutidas, faltava-nos ouvir e admiti-las diante das boas práticas em educação.

Palavras-chave: Avaliação. Educação. Pandemia.

Abstract: This article is based on the reflection about what would be the ruins of a decadent and outdated evaluation process. We live in a new educational moment; the use of information and communication technologies are structures that expand the universe of knowledge and are renewed every second. The new educational context already claimed for new evaluative postures, however, the new scenario aggravated by social withdrawal and the new class format during the pandemic caused by COVID-19, emerged as a point that ends an obsolete model and starts a new pedagogical journey. However, there is a need to know what assessment really means. This text rescues old publications to prove that we already have a north as a reference, what we need is to pay attention to the several works already published and realize that we need to change. From what we live nowadays, it is undeniable to think that new measures in the evaluation process were already being discussed, we just needed to listen and admit them in the face of good practices in education.

Keywords: Evaluation. Education. Pandemic.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Um novo olhar, uma nova perspectiva

Mudança! Há vários significados para este verbete, porém, vamos nos limitar a apenas um: *modificação do estado normal de algo*. Só isso nos assombra, particularmente para àqueles que têm medo do novo. Não querendo ser apocalíptico, todavia, um tom mais dramático nos revela na prática como a sociedade transforma-se. E isso é algo positivo, caso contrário, estaríamos vivendo em cavernas e concluindo nossas figuras rupestres e contando nossas conquistas em redor da fogueira, se é que tivéssemos descoberto o fogo, ou mesmo, vivendo na caverna de Platão, esperando as sombras serem projetadas e vivendo na falsa realidade. Até porque às vezes somos apedrejados quando descobrimos a verdade.

O interessante na construção social são essas mudanças. Na série espanhola, *Zona de Separação*, um vírus modifica toda a estrutura de convívio entre os homens e as desigualdades se tornam mais claras. Da mesma forma, na série pós-apocalíptica, *The walking dead*, o grupo liderado pelo personagem Rick, interpretado pelo ator Andrew Lincoln, vivem uma mudança na sociedade e estabelecem novas normas de convívio e impõe novas leis. Todas representam um futuro diatópico.

As séries são ficções. Claro que é! Porém, estamos vivendo um período de pandemia. É só assistir a série russa, *Cidade dos mortos*, com foco no drama humano, percebemos que não estamos muito distante dessas ficções. Ficamos isolados, experimentamos os *Lockdowns*, revivemos os movimentos antivacinas, discórdias entre os poderes, uso da máscara e o pior de todos os dramas: as *fakes News*, que adoce mais do que o próprio coronavírus.

A realidade não é diferente. As aulas foram suspensas, ou por Decretos Estaduais ou Municipais. A escola entrou em colapso. Falamos tanto em mudanças tecnológicas, em novas metodologias, inovações e descobrimos que não estávamos preparados para este momento. Muitas escolas começaram a se (RE)Organizar. Não falamos anteriormente que a sociedade muda de acordo o contexto? A escola é parte da sociedade e precisou mudar e com certa urgência, meio que cambaleando, mas começou a andar. Inicializou o uso das tecnologias com mais frequência para entrar em contato com os alunos. O celular de vilão das salas de aulas transformou-se no protagonista da história.

Entretanto, restringimos nossa discussão a um foco: o processo de avaliação escolar. A escola está mudando, não por livre e espontânea vontade, mas por pressão causada pelo COVID-19. Termos poucos usados como a escola invertida, dentro de uma metodologia ativa, professores e alunos separados geograficamente, mas unidos pela tela de um computador, alunos sem condições de ter aulas *onlines* por falta de equipamento ou rede *wifi* e recebendo atividades impressas, uma forma de não deixá-los segregados do processo educacional, mas com pouco resultado. Como não mudar a forma de ver o processo de avaliação? A verdade é que já devia ter mudado há tempo.

Este é o ponto de partida para nossa reflexão. Considerado um dos assuntos básicos no desenvolvimento educacional: compreender a dinâmica do processo avaliativo com base nos aspectos qualitativos, mas, com um agravante, avaliar em um novo contexto social: o distanciamento dos alunos na utilização da aulas remotas. Assim, a questão basilar desse trabalho não propõe respostas a uma série de perguntas e desafios neste “novo normal”, mas como ponto de reflexão da prática educativa com a intenção de promoção do conhecimento e do

autoconhecimento da prática do professor.

O processo avaliativo tem-se apresentado como o grande desafio da educação, demonstrando a fragilidade do sistema de ensino e suas consequências que refletem na reprovação e evasão escolar. Essa prática é uma das molas mestras de uma educação de qualidade, não como instrumento de poder, repressão, punição ou condutor para o fracasso escolar, mas como mecanismo para medir a eficiência da prática do próprio professor.

Mais uma vez não queremos criar analogias apocalípticas, no entanto, vejamos a avaliação como determinação de valores. Quem está apto a continuar seus estudos ou deve ficar para trás. Somos remetidos aos personagens que foram deixados porque no caminho sofreram acidentes que, segundo a avaliação do grupo, iria reduzir a marcha dos saudáveis. Assim, encostaram o ferido em uma árvore e deixaram a sua sorte. Na maioria das vezes era o seu fim. Absurdo! Podem afirmar. Mas não fazemos isso com frequência quando, o grupo de profissionais, reunidos em torno de uma mesa, chega à conclusão que é melhor deixar alguns para trás, assim, os melhores continuaram sendo mais assistidos e os fracos ficaram sempre com a menor parcela de conhecimento.

Muitos profissionais estão aprisionados nesse modelo de avaliação tradicional e ultrapassado e cometem os mesmos erros do passado ao avaliar os alunos, mesmo com uma infinidade de inovações pedagógicas, parece que avaliar apenas para ter uma nota no final de uma etapa letiva é muito mais fácil. Porém, o momento instaurado na sociedade diante da crise na saúde pública causada pelo contágio do coronavírus e a necessidade de afastamento social e, por conseguinte, o novo modelo de aulas remotas deixou o processo avaliativo muito mais desafiador.

O parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 19, de 08 de dezembro de 2020, no item 2.16 sobre avaliações e exames no contexto da situação de pandemia sugere que:

as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2020, p. 65).

O termo “evitar” causou algumas polêmicas como: Ninguém será mais reprovado? E a surge o contraponto: Quem disse que a escola trabalha pautada na reprovação? A mudança de cenário e as novas sugestões entram em conflito com a prática utilizada por muitos profissionais sobre avaliar. Ao sugerir “evitar o aumento da reprovação e abandono”, alguns não conseguem pensar em uma avaliação que não tenha intenção em medir com notas o conhecimento. Se é que um dia conseguiremos transformar conhecimento em números.

Nessa tentativa de explicar o que realmente é avaliação, vários estudos sobre o processo têm demonstrado com maior ênfase o professor como mediador, seu olhar sobre o processo avaliativo, sua capacidade para renovar e buscar conhecimentos que possibilitem avaliações mediadoras, pautadas na cooperação entre aluno e professores.

Tendo em vista, muitos profissionais ainda avaliam de forma tradicional apenas enfocando o aspecto quantitativo, se preocupando em classificar os alunos em “bons ou ruins”, promovendo ou reprovando, de outro lado, encontra-se profissionais que não compreendem o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos aspectos qualitativos, confundindo-se com

“atitudinal”, nesse ponto, dando outra interpretação ao que a Lei explicita aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Ao assimilarmos a complexidade avaliativa, iremos perceber uma maior deficiência em avaliar o aluno em sala de aula e, agravando no cenário de aulas remotas – fica aqui o enfoque neste trabalho – considerando a seguinte pergunta: Até que ponto o educador pode afirmar o que o aluno sabe ou não sabe? Como avaliar um aluno no período de distanciamento social?

São pontos fundamentais, uma vez que, muitos alunos saem das escolas analfabetos funcionais, apenas decodificando sinais, mas não compreendendo sequer o que lê. Igualmente, alunos nessa nova situação pandêmica com transtornos e dificuldades causados pelo enclausuramento. Da mesma forma, muitos professores transmitem informações falsas postadas nas mídias sociais sem ter noção do que estamos afirmando. Pensar em *nanochips* na vacina é ter uma tecnologia de ficção.

No entanto, mesmo que este texto não consiga responder perguntas e apresentar receitas prontas, no entanto, a intenção é causar desequilíbrio no ato de ensinar, primeiro temos que sair da zona de conforto, esquecer alguns parâmetros embutidos ao longo de nossa história educacional, perder o medo de inovar, para após toda essa desestrutura pedagógica, conseguirmos mudar nossos paradigmas e enfrentar esse período de pandemia com novas atitudes e crescer enquanto profissionais.

2 Novos significados sobre a avaliação em um novo contexto social

Por que pensar em avaliação nesse momento? O correto não seria pensar em como trabalhar os conteúdos com os alunos e como esses chegarão até eles? No entanto, pensar em o que deve ser trabalhado e como deve ser não é avaliar o processo do desenvolvimento do ensino/aprendizagem? Essa pergunta mostra como lidamos com a avaliação. Ninguém deve pensar em números, mas avaliar o processo e como a prática do professor está sendo reconfigurada. A partir do momento que planejo a aula remota, preparo um conteúdo e seleciono os mais importantes, estou dentro de um processo de avaliação, estou determinando o valor dos conteúdos.

Deve-se pensar o seguinte: se nesse momento o professor consegue selecionar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do aluno e eliminar alguns que o aluno conseguirá adquirir-lo através de seus estudos e descobertas individuais, porque levamos para a sala de aula uma tonelada de assuntos que hoje o professor acredita não ser essencial? Isso é avaliar a prática pedagógica.

O debate sobre avaliação alcança dimensões reflexivas, conduzindo o educador a pensar sua prática na sala de aula e inúmeras formas de avaliar utilizadas em algumas Instituições de Ensino são questionadas. Isso não é algo novo, pode observar no trabalho de Luckesi (2014, p. 29): “O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita de investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender”, em outros termos, o aluno não está na escola para ser avaliado, está para trabalhar seus conhecimentos e suas múltiplas inteligências como apresenta Gardner (1995), é interessante o que o autor explica como inteligência.

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade

cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995, p. 21).

No decorrer do trabalho de Gardner, há uma variedade de inteligências, isto é, cada um possui uma inteligência que sobressai, assim, inteligente não refere-se ao aluno no 9,0 ou 10,0, mas como esse educando consegue resolver os problemas apresentados e a escola é responsável para trabalhar essas inteligências. Deve-se parar imediatamente com a regra usada ainda hoje, apenas observando o que o aluno não sabe ou não consegue, mas devemos observar o que ele já sabe e já consegue. Olhar positivo sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Nota-se que avaliar não é o centro do processo de desenvolvimento, mas o aprender, o crescer e o evoluir como pessoa. Para isso, pensar em avaliar postula a obrigatoriedade de conhecer os mecanismos primordiais para o seu entendimento. A Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, ao tratar de avaliação no parágrafo primeiro do artigo 39 estava: “Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, [...] asseguradas ao professor, [...] liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento” (BRASIL, p. 3). Tínhamos um processo de exame escolar e o professor como centro do processo educativo.

Posteriormente, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases da educação, no artigo catorze, parágrafo um, já apresenta “na avaliação do aproveitamento [...] preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, Brasil (1971, p. 2), a similaridade com a atual legislação brasileira, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 24, inciso cinco, letra (a), “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996, p. 6).

Assim, para melhor compreendermos a complexidade do processo de avaliação precisamos entender como a prática do professor é avaliada e a partir desses resultados reestruturá-la de forma a alcançar os objetivos, sem determinar o fim do processo de conhecimento. Como se o conhecimento tivesse um fim. Dessa forma, a avaliação passa a ser qualitativa, proporcionando ao aluno não subir os degraus de um pódio, onde se ganha ou se perde, mas construir significados.

Precisamos formar pessoas capazes de encontrar soluções para os problemas, procurar novos caminhos e estratégias diferentes na resolução das dificuldades. Formar seres pensantes. Lembrar que o conhecimento está disponível nas tecnologias de informações e comunicações (TICs), e muitos educandos têm acesso a essa tecnologia de forma mais rápida. Não temos tempo para pensar em selecionar pessoas por uma avaliação classificatória.

Pensar na avaliação escolar remete-nos as questões referentes aos programas desenvolvidos na escola, nesse sentido, o trabalho de Alves (2003), nos diz que os “programas” escolares baseiam-se no pressuposto de que a aquisição do conhecimento pode ser aprendida numa ordem lógica, ignorando assim que a aprendizagem só acontece em resposta aos desafios. Não preciso necessariamente ter um conhecimento de um determinado assunto para poder aprender outro.

A resposta disso são os diversos vídeos publicados no Youtube, quantas vezes assistimos algo interessante, mas não temos todo o conhecimento necessário para entender o todo. O que fazemos, assistimos outro vídeo que nos ajuda a entender o anterior, são conhecimentos

adquiridos sem uma ordem considerada lógica.

Da mesma forma, um adolescente quando vai usar uma ferramenta para construir um site ou editar uma foto, às vezes, precisa parar um pouco na tarefa e assistir alguns tutoriais que explicar questões que ainda não sabe. Isso é conhecimento fora de uma ordem.

Corroborando com essas questões, Hoffmann (2003, p. 15) prossegue com a mesma linha de pensamento “A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Para esclarecer esta questão precisamos entender que a avaliação não parte do pressuposto de medir conhecimentos que o professor despeja ao longo de uma unidade ou semestre letivo, mas problematizar, questionar, refletir sobre as ações que são construídas ao longo desse processo, cabendo ao professor a tarefa de mediar a aquisição desses conhecimentos e oportunizar aprendizagens. A avaliação cabe o papel de avaliar a prática.

Esses estudiosos concordam-se no fator fundamental do processo avaliativo como podemos observar quando Freire (2017, p. 83), explícita a inexistência de praticar sem avaliar essa prática. “Avaliar a prática é analisar o que se faz”, revendo a “prática” corrigimos erros, prosseguimos os acertos e melhoramos a eficiência do próprio trabalho avaliativo de forma a acompanhar o processo evolutivo do aluno.

Hoffmann (2003, p. 15) remete-nos a compreender o sujeito nesse processo “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. Emergindo assim um questionamento básico: Como a escola está avaliando os alunos? O que está prevalecendo na avaliação: Os aspectos quantitativos ou qualitativos?

Da mesma forma, podemos observar que nesse período de pandemia causada pela COVID-19, estamos relendo o nosso processo educacional. Estamos superando questões, ressignificando os espaços, melhorando nossa prática e criando outros instrumentos para nossas aulas. Isso é avaliar.

Na discussão que interessa sobre a avaliação, observa-se que ela subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos alunos, objetivando a qualidade dos resultados que são construídos ao longo do processo. Dessa forma a avaliação não é um fim em si mesma, Luckesi (2003). Além disso, exercer a avaliação apenas classificatória e burocrática percebe-se uma descontinuidade, uma segmentação do conhecimento (HOFFMANN, 2003).

Não podemos entender a avaliação como simplesmente classificatória, o aluno deve ser avaliado de forma a conhecer suas dificuldades e seus progressos, podendo a partir desse contexto proporcionar uma aprendizagem mais objetiva e que contribua para o seu crescimento. Retomando suas dificuldades para que possa compreendê-la de forma clara e avançando nos progressos apresentados, sabendo que cada um é único e não podem seguir os mesmos caminhos.

Assim, temos uma questão: O que é avaliar?

Quando procuramos uma resposta para a pergunta que abre essa discussão, percebemos a complexidade do processo de avaliação escolar, temos a seguinte definição:

Assim, a pedagogia, de acordo com os modelos sociais, se apresenta como conservadora ou transformadora. A pedagogia conservadora, da escola tradicional, prioriza a avaliação dos conteúdos livrescos; a escola novista, as relações afetivas, e a tecnicista, os meios técnicos, o fazer. A pedagogia transformadora apresenta

nas suas práticas pedagógicas a pedagogia libertadora, que apresenta subjacente à sua teoria a formação da consciência política, de uma avaliação anti-autoritária. Já a pedagogia libertária traz a autogestão, e a pedagogia histórico-crítica, a compreensão da realidade, dando prioridade à educação como instrumento de transformação, de formação para a cidadania. (SHUDO, 2005, p. 1).

Percebe-se a necessidade de compreender qual postura pedagógica que segue a escola, definindo assim o seu caráter avaliativo, a autora ainda acrescenta as pedagogias conservadoras, destacando nessa a importância das medidas quantificáveis, considerando a periodicidade da avaliação, seus registros, no final de um processo.

Nesse sentido a autora demonstra a importância da avaliação no processo educativo, entender o que é avaliar, é antes de tudo saber qual a linha pedagógica a qual a escola está seguindo, assim, pode-se conhecer e compreender o processo avaliativo da instituição, uma vez que não se deve ver avaliação como fim de um processo, nem instrumentos sem significados, mas o caminho que a escola escolherá para percorrer.

Outra visão sobre o que é avaliar, é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, no caderno de Introdução, Brasil (1997, p. 81) apresenta avaliação da seguinte forma: “a concepção de avaliação [...] vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional”. Dessa forma, a avaliação, não se restringe ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Os Parâmetros ainda deixam claro que não se deve restringir a avaliação, pois ela só acontece segundo as oportunidades oferecidas, quais as situações didáticas em que é aplicada e como são as condições para sua aplicação. Outro fator importante apresentado pelos Parâmetros é a utilização da avaliação em todo o processo de ensino aprendizagem e não apenas limitar-se ao final de uma etapa, o que vem reafirmando o que muitos estudiosos apresentaram.

Diante de todo o conhecimento sobre avaliação cabe uma última e não menos importante pergunta que abre esse tópico. O que é avaliar segundo uma construção de conhecimento? Para a resposta dessa afirmativa foram selecionadas diversas visões que interagem no mesmo caminho.

Segundo Hoffmann (2003), avaliação não é para saber quem aprende, pois todos aprendem, muitas vezes de forma que o professor não aprendeu. Assim avaliar é perguntar e perguntar-se em várias dimensões. Para Luckesi (2014), avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. Souza (1994) registra que avaliação não é um ato puramente técnico, incluindo valores e princípios, procurando assim o desfilamento dos princípios que norteiam a práticas avaliativas nas escolas.

Ao redor dos itens sumariados, gravitam umas series de questionamentos que devem pautar a avaliação na prática educativa, Hoffmann (1998), destaca que avaliar está na descoberta complexa do ato de aprender, interagir com o aluno para possibilitar o conhecimento sobre como ele aprende, ao invés de priorizar questões que conduzam os alunos a responder o que eles já sabem.

A avaliação proporciona um ensino de qualidade, sem traumas, medos, rótulos que pautaram a avaliação dos séculos passados, mas como uma nova perspectiva de aprendizagem,

descobrimos o que somos capazes e promovendo aprendizagem no que temos dificuldades, num ambiente coletivo, porém individualizando nossas necessidades. Alberto Caeiro (Fernando Pessoa), em suas poesias modernistas mostra com clareza a necessidade de uma educação centrada na aprendizagem significativa, não encarcerar o aluno a prisões decorativas que despojem a intelectualidade do aluno “Procuro despir-me do que aprendi, / Procuró esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, / E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos /, Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, / Desembrulhar-me e ser eu”.

Diante da nova realidade, ou o “novo normal”, temos duas opções em relação à avaliação escolar: ou mudamos, ou seremos mudados. Não há opções quando surge um novo limiar para a humanidade.

Referências

ALVES, Rubem. **Conversa sobre educação**. Campinas: Versus, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.691, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**. 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 19, de 08 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-019-2020-12-08.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos PCNs. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

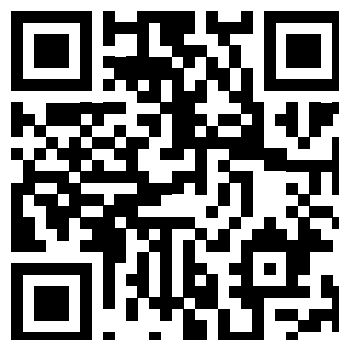
HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SHUDO, Regina. **Sala de aula e avaliação**: caminhos e desafios. São Paulo, 2005. Disponível

em: http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_lista.asp?artigo=regina0001. Acesso em: 4 fev. 2021.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação escolar**: limites e possibilidades. São Paulo, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p089-090_c.pdf. Acesso em: 4 fev. 2021.



REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA: DILEMAS E POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

REFLECTIONS ON TEACHING: DILEMMAS AND POSSIBILITIES IN DAILY PRACTICES

Josiane Sales Martins do Prado

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: josianeprof29@yahoo.com.br

Luiz Felipe Santoro Dantas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: santoro.luizfelipe@gmail.com

Thiago Rodrigues de Sá Alves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: thiago.pigead@gmail.com

Valéria da Silva Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
E-mail: valeriaslima8910@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.53>

Recebido em: 03.01.2021

Aceito em: 28.01.2021

Resumo: Este trabalho visa pesquisar sobre a formação dos professores e a atual realidade da sua prática em sala de aula. Para esta pesquisa utilizou-se a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo com caráter exploratório, apoiado na pesquisa do tipo bibliográfica. Investigou-se, na perspectiva de dezoito professores que atuam no município de Barra do Piraí (RJ), quais os pontos de vista sobre a formação para a ação docente, os dilemas, fracassos e possibilidades sobre a atual situação de sucateamento e desvalorização docente, assim como suas vivências e sugestões sobre a prática escolar. Para isso, aplicou-se um questionário on-line com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma *Google Forms*, em que a maioria dos professores alegou a necessidade de melhoria nas condições de trabalho docente, investimento na formação de qualidade e garantia de políticas públicas que possibilitem a continuidade da qualificação profissional digna, eficaz e transformadora. Reflexões, mudanças de mentalidade, prática docente emancipatória e políticas públicas de valorização docente são pontos cruciais para iniciar uma transformação libertadora de intervenção social.

Palavras-chave: Docência. Formação. Transformação.

Abstract: *This work aims to research on the training of teachers and the current reality of their practice in the classroom. For this research, the combination of quantitative and qualitative methods with an exploratory*



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

character was used, supported by bibliographic research. It was investigated, from the perspective of eighteen teachers working in the municipality of Barra do Pirai (RJ), what are the points of view on training for teaching action, the dilemmas, failures and possibilities about the current situation of teacher scrapping and devaluation, as well as their experiences and suggestions about school practice. For this, an online questionnaire was applied with open and closed questions, through the Google Forms platform, in which the majority of teachers claimed the need for improvement in the teaching work conditions, investment in quality training and guarantee of policies that enable the continuation of a dignified, effective and transformative professional qualification. Reflections, changes in mentality, emancipatory teaching practice and public policies for teacher appreciation are crucial points to initiate a liberating transformation of social intervention.

Keywords: Teaching. Training. Transformation.

1 Introdução

Vivemos em uma sociedade cujos interesses são bem conflituosos e controversos, principalmente quando se trata da educação e especificamente no que se refere ao professor desde sua formação profissional até sua atuação em sala de aula. Ao professor, são dadas muitas atribuições e responsabilidades que muitas das vezes cabe à família e à sociedade de modo geral.

Ao pensar sobre o desempenho docente como forma de desenvolvimento profissional e da valorização do professor e melhoria da qualidade, concordamos com Jorge (2012) ao dizer que:

Importa salientar que a formação ao longo da vida se tornou um fator determinante e indubitável para qualquer profissional, de forma especial, para o professor; porque a escola de hoje necessita e exige professores capazes, autônomos, críticos, responsáveis e exigentes consigo mesmos; profissionais com desejo de fazer a diferença. Sabe-se que os professores hoje sentem-se sobrecarregados com o acúmulo de tarefas que antes eram atribuição das famílias e que agora a escola não pode esquivar-se em administrar, sob pena de ser acusada de negligente. (JORGE, 2012, p. 30).

Abrimos um parêntese para relatar a experiência de oito anos no magistério da primeira autora com experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e atualmente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Ela tem percebido, nesses anos de reflexões e observações, a desqualificação não só dos professores, mas da maior parte da sociedade que direta ou indiretamente está envolvida com o processo educativo, para que a educação de fato aconteça. Somos uma classe solitária em nosso dia a dia, temos poucos recursos materiais, pouco apoio de profissionais, com poucos direitos constitucionais e com uma formação insuficiente para superar tantos desafios.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1970, p. 29).

Reforçando a ideia de Paulo Freire, nós, professores, estamos sendo constantemente oprimidos devido às diversas atribuições, pouca valorização profissional e insuficientes condições para se desenvolver um trabalho em sala de aula realmente significativo. Diante do atual momento

em que vivemos não podemos mais continuar com a mentalidade que o professor sozinho é responsável pelo fracasso da educação brasileira, uma vez que vivemos na pele a experiência de que cada um tem a responsabilidade por um todo diante da sociedade, cada um com seu papel, atribuições, responsabilidade direitos e deveres.

Este estudo não visa vitimizar a classe dos professores, mas sim trazer reflexões sobre como é ser professor nos dias de hoje, do seu próprio ponto de vista, com a intenção de dar voz a nossa classe. Oportunizar com as verdadeiras necessidades encontradas em sala de aula, como o sistema educativo influencia no trabalho do professor, como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) influenciam em todo esse processo juntamente com os interesses políticos da nossa sociedade.

Segundo Paulo Freire (1970, p. 39), em seu livro *Pedagogia do Oprimido* “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Essa afirmação nos leva a refletir sobre essa total comunhão, que seria o equilíbrio perfeito para que a educação de fato aconteça. E o que seria essa total comunhão, senão uma sociedade mais igualitária e bem estruturada a nível financeiro e familiar, com uma organização política voltada para os interesses e necessidades da sociedade e priorizando verdadeiramente a educação, uma vez que sem essa comunhão a educação não acontece em sua plenitude. Não temos dúvidas de que a educação não acontece de forma isolada onde apenas uma pessoa tem o poder e a responsabilidade de realizá-la, mas é um processo que depende de vários fatores para que ela aconteça. Por isso precisamos distribuir a cada um de forma justa e responsável o que lhe cabe, e não “depositar” em somente uma total responsabilidade.

Dessa forma, através desta reflexão e das justificativas, o objetivo deste trabalho é investigar e analisar a formação dos professores e a atual realidade da sua prática em sala de aula, mediante suas condições de trabalho e trazer iniciativas para melhorá-las. Para os objetivos específicos buscamos discutir sobre as condições físicas e materiais do seu local de trabalho, suporte pedagógico e psicológico oferecidos, assim como investigar como as leis voltadas para educação influenciam no processo educativo, a desvalorização profissional e a sobrecarga de atribuições.

2 Referencial teórico

Segundo o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título VI - Dos Profissionais da Educação “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 2005, p. 27). Conforme o § 2º deste artigo, o profissional da educação precisa ser valorizado, desde sua formação inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2005, p. 27).

Embora esse direito seja garantido por lei, sua prática não é muito comum, e está muito distante desse tal aperfeiçoamento profissional ser acessível a todos os profissionais da educação, uma vez que estes, em sua maioria, fazem jornada dupla de trabalho. O resultado é o comprometimento do seu trabalho em sala de aula e de sua formação, devido ao cansaço e com isso muitos não buscam uma qualificação.

Na Finlândia, uma das maiores referências em educação no mundo, esse aperfeiçoamento

profissional começa desde a formação dos profissionais. Sahlberg (2017) em seu livro, *Lições Finlandesas*, relata que somente os indivíduos que se destacam pela sua competência e dedicação conseguem realizar o sonho de serem professores, e o título de mestre tornou-se a qualificação básica exigida para lecionar em escolas finlandesas. Também relata que as condições de trabalho são baseadas no respeito e que foram criados programas de excelência para formação de docentes, assim como uma boa remuneração para os mesmos.

No município em que a primeira autora trabalha, os programas de formação continuada, dificilmente são oferecidos. Quando há algum evento voltado para formação, são apenas palestras, restritas aos relatos de algumas teorias, que apesar de interessantes, fogem da realidade local, ou são expostas superficialmente, ou até mesmo sem recursos para conseguir colocá-las em práticas.

No livro “País Mal Educado” de Daniel Barros (2019), são apresentados diversos aspectos interessantes. Ele faz uma comparativa com a realidade de ensino de Teresina e Sobral. Mesmo Sobral sendo uma localidade mais pobre e violenta que Teresina, se destacou e oferece uma qualidade de educação pública mais elevada. As abordagens reais desse livro mostram que é possível em nosso país, ter uma educação de qualidade quando há envolvimento de fato com a educação. Dentre outras medidas em prol de uma educação de qualidade, a diretora Izolda e sua equipe apostaram na alfabetização, com ajuda da Fundação Banco do Brasil e do Instituto Ayrton Senna, criaram a meta de alfabetizar todas as crianças até os 7 anos.

Foram selecionados os melhores professores da rede, que foram inseridos para os primeiros anos do ensino fundamental, com materiais didáticos personalizados focados nos problemas característicos de Sobral, e toda equipe escolar passou a receber gratificações salariais por resultados. Esse relato mostra que é possível, no Brasil, ter uma nova realidade de educação quando se tem realmente interesse e atitudes pró ativas.

Daniel Barros (2019), relata o desprestígio da carreira do professor ao apontar os resultados de sua pesquisa juntamente com a pesquisa de Bernadete Gatti publicada em 2010 dizendo que:

a maioria dos estudantes que diz “não” para a profissão cita dois fatores-chaves na justificativa: os salários não são atraentes e o trabalho requer características que eles dizem não ter (...) “não tenho paciência para criança danada”, escreveu um deles numa escola de Teresina (BARROS, 2019, p.117).

Ainda no livro, Barros relata que “Falta ao sistema ao sistema público a capacidade de oferecer desenvolvimento constante das competências de seus profissionais e possibilidades claras de promovê-los com base nos resultados em sala de aula” (BARROS, 2019, p.120), e afirma que “Os resultados da pesquisa são indícios de que o magistério precisa de muito mais do que bons salários para atrair os melhores. Ele precisa oferecer uma perspectiva de aprendizado no trabalho e promoção para os bem-sucedidos.” (BARROS, 2019, p.121).

Percebemos um aspecto fundamental para o prestígio a essa carreira que é dar mais ouvido ao que dizem os professores que estão hoje na frente de batalha, e esse aspecto é muito importante, uma vez que estamos cada vez mais sem voz com ações pouco efetivas em sala de aula. Todavia, em Sobral, os profissionais, apesar de serem muito cobrados, uma vez que recebem bastante apoio, também recebem um incentivo financeiro e ainda estão caminhando, mas o importante é que estão em processo, e a vontade verdadeira de mudanças existe, esse é o ponto.

Façamos uma reflexão de que se a educação for de fato prioridade de um país, teremos grandes possibilidades de ter uma sociedade mais justa e igualitária, uma sociedade em que o filho do gari e o filho do empresário estudam lado a lado, com um ensino público de qualidade, eficiente e igualitário, como já dizia Paulo Freire. Uma sociedade que veja a educação em sua totalidade, preocupada e engajada em políticas sociais e educacionais que realmente funcionem para o desenvolvimento e crescimento do país. Copiar qualquer tipo de modelo educacional, seria um equívoco, mas realidades que funcionam, são novas perspectivas e certeza, de que é possível mudar a atual realidade, o município de Sobral é uma prova disso, pois mesmo com uma realidade tão desfavorável, realiza um trabalho que se destaca diante das demais regiões.

Ao comparar o § 4º da LDB, compreendemos que a progressão funcional é baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; ou seja, para que o professor receba sua progressão garantida por lei ele deverá ser avaliado. Infelizmente, enquanto profissional, o professor é desvalorizado. Um exemplo pode ser visto quando recebemos uma progressão, ou quando temos que ser avaliados para tal processo, uma vez que somos habilitados por lei. Em contraponto, na Finlândia os profissionais são valorizados, conforme aponta o educador finlandês Pasi Sahlberg:

Entretanto, a condição fundamental que faz com que, ano após ano, a formação de professores atraia os jovens mais capazes é o princípio de que o trabalho do professor deve ser uma profissão independente e respeitada, e não meramente voltada para a implementação técnica de padrões, avaliações infundáveis e cargas administrativas impostas de fora.” (2017, p.148).

Segundo Isabel Alarcão, “não é possível desvincular currículo e pedagogia de políticas e administração. Por isso, para mudar a escola seria necessário transformar a sua organização e o modo como ela é gerida e pensada. Uma coisa é certa. Urge mudá-la.” (ALARCÃO, 2001, p. 19). Nós ainda temos muito o que refletir e analisar as políticas sociais e educacionais para que realmente a educação funcione no Brasil. É possível ter uma educação de qualidade, onde o investimento, de fato, seja feito e para isso temos bons exemplos para nos inspirar. Na Finlândia os responsáveis por tomar medidas educacionais são atuantes na educação para que não tomem decisões equivocadas. Além disso, os professores são tratados com dignidade, respeito, com orientações, suporte pedagógico e psicológico, com salário digno, condições de trabalho e materiais disponíveis para uso.

[...] é impossível à escola brasileira desempenhar suas funções sociais, políticas e pedagógicas sem que nela haja mudanças estruturais. Essas mudanças deverão instalar uma cultura de democratização em todas as relações existentes no interior da escola, o exercício da gestão colegiada e participativa com distribuição equilibrada do poder e de responsabilidade entre todos os envolvidos no processo educativo e em todas as esferas (municipal, estadual e federal) dos sistemas de ensino (ALARCÃO, 2001, p. 75).

Em Sobral, a experiência é bem produtiva, pois criaram táticas para uma melhoria na educação, as avaliações que os alunos realizam constantemente são aliadas a aulas de reforço, garantindo que os alunos aprendam a maior parte do conteúdo que demonstram não ter aprendido antes. A avaliação é aplicada para mediar, não para punir, utilizando de ferramentas dinâmicas, assim como na Finlândia. É um longo caminho a seguir, muitas reflexões sobre a educação e de todos os que estão envolvidos, cada um exercendo o papel que lhe cabe com equilíbrio, sem excesso para uns e quase nada para o outro lado.

Acreditamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi um avanço legal, em especial para os menores em situação de vulnerabilidade. Assim como os deveres, o ECA aborda diversos direitos garantidos por lei, na Constituição Federal em seu artigo 5º dos direitos e deveres individuais e coletivos diz que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2016b, p. 5).

No entanto, percebemos que essa igualdade decresce quando se elabora um novo documento de direitos para um público específico, às crianças e adolescentes foram dados muitos direitos, porém faltou o equilíbrio que seria os deveres proporcionalmente. Em seu artigo 94 o ECA no artigo 94 aponta as obrigações das entidades que desenvolvem programas de internação, dentre elas, oferecer cuidados médicos, psicológicos, odontológicos e farmacêuticos e propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer.

Todos devem ter direitos e serem respeitados, sem exceção, independentemente da idade e posição social, assim como todos devem ter deveres e assumir as consequências dos seus atos. Esse desequilíbrio reflete na sala de aula, na família e na sociedade gerando um caos cada vez maior. Muitas atribuições são dadas à escola e ao professor e poucas atribuições são dadas exclusivamente à família sem regime de colaboração com outras entidades. No artigo da LDB, o único que atribui dever exclusivamente da família é o artigo 6º do Direito à Educação e do Dever de Educar diz que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.” (BRASIL, 2005, p. 9).

Esse excesso de deveres aos estabelecimentos de ensino e aos professores não está garantindo a qualidade de ensino nem melhores condições de trabalho ao professor, pois há uma sobrecarga muito grande de um lado que está vulnerável, muitos deveres com pouquíssimos direitos sendo tratados como um ser indigno que tem que ser avaliado para que receba seu enquadramento.

Infelizmente é uma situação complicada, estamos cada vez mais distantes de ter uma educação justa e igualitária, com tantas injustiças, desigualdades e desrespeito a todos que estão envolvidos com a educação. A Constituição Federal em seu artigo 205 garante que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2016a, p. 123).

Mesmo sendo garantido por lei que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, na prática a educação está somente sendo promovida e incentivada pelo professor, cada vez mais solitário em sala de aula sem apoio e sem preparo, pois está cada vez mais difícil dar conta sozinho de algo que na verdade é responsabilidade de todos os envolvidos. Muitas disparidades e equívocos existem, é preciso urgentemente repensar em todas essas práticas que estão afetando negativamente a sociedade. Percebemos que cabe ao estado cumprir com sua função e não deixar na responsabilidade da escola e nos professores.

2 Metodologia de pesquisa

Para esta pesquisa utilizou-se a combinação dos métodos quantitativo e qualitativo, visto

que o uso dessa metodologia não é discordante e pode trazer um acréscimo significativo na pesquisa, cada qual com sua especificidade. Segundo Minayo (2014, p.76),

[...] a experiência de trabalho com abordagens quantitativas e qualitativas mostra que: (1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social (por método quantitativo ou qualitativo) sempre será recorte, uma redução ou uma aproximação; (5) que em lugar de oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas.

Na esfera qualitativa, o trabalho possui um caráter exploratório, apoiado na pesquisa do tipo bibliográfica, uma vez que foi desenvolvido através de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, além de se definir como uma pesquisa enriquecedora para o entendimento do objeto de pesquisa permitindo ao investigador uma ampla cobertura de dados científicos (GIL, 2008).

No primeiro momento, para a pesquisa do tema, iniciou-se o estudo por meio de busca em revistas eletrônicas; artigos científicos, por meio do recurso Google Acadêmico e da biblioteca eletrônica SciELO; leituras e análises de dissertações e teses realizadas no portal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também foram realizadas leituras em livros para o aprofundamento do tema de pesquisa.

Posteriormente, foi utilizado o questionário *online* com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de pesquisa através da plataforma *Google Forms*. As perguntas fechadas foram utilizadas para coletar informações sobre o perfil dos participantes e as perguntas abertas representam as opiniões, pensamentos, vivências e sugestões dentro do assunto de pesquisa abordado. De acordo com a visão de Marconi e Lakatos (2017), as questões abertas proporcionam a construção de um conhecimento, auxiliando assim, a reflexão, a sensibilização e aproximação real, física e intelectual com o que é pesquisado.

O questionário foi dividido em dois blocos, o primeiro “Conhecendo o professor” no qual as perguntas foram destinadas para conhecer o perfil dos professores em questão e o segundo momento “Realidade da sua prática em sala de aula” para investigar o problema de pesquisa. Após a construção do questionário, realizou-se um teste piloto com alguns professores para investigar pequenos erros no questionário, e assim poder melhorar para o compartilhamento.

Após sua validação, o questionário foi compartilhado com professores regentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e contou com participação de 18 professores que colaboraram com suas participações e ajudaram a investigação do tema.

3 Resultados e discussão

Após a coleta dos dados, procedeu-se à análise dos resultados. Para o primeiro momento “Conhecendo o professor” observamos que dentre os 18 professores participantes, a maioria possui faixa etária entre 36 a 45 anos, tendo a maior parte dos professores experiência na área docente em média de 6 a 10 anos. Dos 18 professores, 12 possuem Licenciatura em Pedagogia e

uma parcela de 6 professores possuíam especialização. A maioria trabalha no município de Barra do Piraí (16 professores), atuando, em sua maioria, na Educação Infantil.

No segundo momento da pesquisa, “Realidade da sua prática em sala de aula” investigamos algumas questões interessantes como podemos observar a seguir. Sobre a questão de que os professores desejariam se qualificar além da graduação, o mestrado foi a resposta que teve maior preferência entre os professores, totalizando 11 respostas, contra 7 de especialização e 2 o doutorado. Vale ressaltar que os professores poderiam escolher mais de uma opção para a resposta.

No entanto, esse desejo é impossibilitado de se tornar realidade por alguns fatores. De acordo com a pesquisa, 12 (66,7%) professores alegam que não realizam graduações em níveis mais elevados, devido ao cansaço, pois têm uma jornada cansativa para aumentar a renda. Uma triste realidade que afeta a maior parte da classe, uma vez que são mal remunerados e necessitam trabalhar mais, para aumentar sua renda mensal. Alguns outros fatores são de importância mencionar: o desânimo com a educação, não vendo sentido em se especializar, pois não há reconhecimento nem retorno financeiro e uma parcela dos entrevistados alega não ter condições financeiras para cursar uma pós-graduação.

Completando esse aspecto, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título VI - Dos Profissionais da Educação em seu artigo 67 aponta que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 2005, p.27). Ao perguntar sobre o plano de cargos e carreira, somente 1 professor, dos 18 pesquisados, afirma ter recebido esse direito garantido por lei, mas sem aplicação na maioria dos municípios; direito esse que elevaria o salário dos professores, melhorando suas condições financeiras e aumentando a possibilidade em se graduarem em níveis mais elevados de ensino.

Confirmamos essa triste realidade, ao perguntar se “Você se sente valorizado financeiramente assim como segura a LDB?”. Dos 18 professores, 16 não se sentem valorizados, assim como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Cabe a todos nós refletir sobre essa ausência de cumprimento das leis que garantem um pouco mais de dignidade e valorização dos profissionais da educação. Investigou-se também que tipo de ajuda de custo ou benefício oferecido pelo município os professores recebiam. Metade dos professores recebem auxílio transporte, por outro lado a outra metade não recebe nenhum tipo de ajuda de custo ou benefício. Dos 18 professores, 2 recebem remuneração por regência, 2 recebem porcentagem do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e apenas 1 recebe auxílio alimentação. Esse resultado demonstra a triste realidade do professor, que trabalha cada vez mais e recebendo cada vez menos, com pouquíssimos benefícios.

Ao investigar se os professores exerciam outro tipo de trabalho para aumentar sua renda, 5 professores realizam outros trabalhos, além de lecionar. Apesar de ser minoria, devemos considerar os professores que trabalham em outros municípios e fazem dobras nos mesmos. Diante disso, essa porcentagem chega a ser preocupante, uma vez que para aumentar sua renda, realizam atividades externas, como podemos verificar nas respostas de alguns professores:

- Vendas de produtos;

- Venda de tênis;
- Pego aulas extras na rede;
- Costura e bordado;
- Tenho uma mini lanchonete, onde vendo lanches (todos os dias) e almoço (finais de semana).

Vivemos em uma sociedade onde políticas públicas não são aplicadas de forma justa e igualitária. Investigamos se os professores em questões recebiam algum suporte psicológico, cuidados médicos, odontológicos e/ou farmacêuticos oferecidos gratuitamente pelo município em que trabalham. A resposta foi bem preocupante, uma vez que os profissionais da educação, que estão cada vez mais expostos a vários tipos de violência, não recebem nenhum suporte. Uma sociedade que se preocupa e investe cada vez menos na educação, esse questionário vem comprovar isso, essa triste realidade, que deve ser repensada e analisada com bastante seriedade e bom senso, para que a educação se torne realmente justa, igualitária e humana e eficaz.

Ao investigar se o professor sofreu algum tipo de violência dentro do ambiente escolar, 6 professores informaram que já sofreram violência verbal, 6 professores foram oprimidos pela equipe diretiva da escola e 3 já sofreram violência física. Nessa mesma perspectiva, analisando as respostas, a maioria dos professores já sofreu algum tipo de problema de saúde causado pelo trabalho, como a depressão, crise de ansiedade, pânico e pressão alta.

Mesmo sendo garantido por lei as boas condições de trabalho em sala de aula, 77,8% (14 professores) afirmam não ter boas condições de trabalho. A educação é um processo que se dá pela junção de vários fatores e aspectos, quando tantos aspectos ocorrem de forma tão negativa e injusta, sem o cumprimento de direitos garantidos por lei, direitos básicos e não abusivos, considerando que a educação depende de um todo, é importante refletirmos sobre o resultado abaixo e pensar em como mudar uma realidade tão desfavorável para uma educação de qualidade.

Sobre a organização e planejamento, 12 professores (66,7%) afirmaram que a escola não disponibiliza um tempo periódico para planejamento e organização das aulas, ou seja, a maior parte dos professores além de não receberem direitos garantidos por lei que deveriam aumentar sua renda mensal, que já sofrem com problemas de saúde, são violentados de várias formas, sem nenhum tipo de suporte médico oferecido pelo município que trabalha, ainda levam trabalho para casa.

A educação é um processo que depende de um todo, ela não acontece de forma isolada, e o professor não foge desse princípio, um professor que não recebe plano de cargo e carreira garantido por lei, sem boas condições de trabalho em sala de aula, sem benefícios, violentados, desvalorizados e sobrecarregados vão conseguir pensar em se qualificar em níveis mais elevados de ensino, uma vez que não terão tempo nem dinheiro para se qualificarem.

Ao responderem de forma discursiva sobre suas reais condições de trabalho, em relação a materiais, estrutura física da escola, formação das turmas, entre outros aspectos que quiseram abordar, dentro de aspetos de impedem que o professor tenha boas condições de trabalho, separamos alguns relatos importantes.

- *Como o salário é consideravelmente pouco temos que trabalhar os dois turnos e com isso o cansaço dobra também. São turmas numerosas, com falta de acompanhamento familiar,*

consideram a escola como um depósito, não se preocupando com o real papel da escola e de todos os educadores ali envolvidos e outra questão preocupante é a educação inclusiva que muitas vezes não acontece por falta de preparo dos profissionais que muitas vezes por falta de tempo, cansaço e descaso por parte dos órgãos competentes não conseguem aprimorar suas práticas e são cobrados para realizar um trabalho muitas vezes incompreendido por eles;

- Poucos recursos materiais, espaço muito pequeno e muitas crianças, sem auxiliar em sala de aula. Pouca formação continuada e as que temos, são abordados assuntos não muito relevantes. Fora a remuneração que não condiz com o trabalho desgastante, sendo assim cada vez mais desvalorizado.

- Sala de aula incompatível com o número de alunos, falta de material, falta de formação e como trabalho com educação infantil a falta de auxiliares na rotina diária. Salário estagnado desde que entrei no município e a falta de direitos básicos.

- Trabalho em lugar de difícil acesso onde por muitas vezes compramos material, custeamos comemorações, passamos da carga horária. As condições físicas da escola são boas, mas ano passado trabalhei em uma escola que o banheiro não tinha descarga, refeitório em péssimas condições e o teto caiu em pleno ano letivo.

- Falta material escolar, a estrutura física necessita passar por constantes reformas e suporte profissional para lidar com problemas de alunos que excede o campo pedagógico.

- Quanto a infraestrutura ainda deixa a desejar, quadro negro antigo que ainda utiliza giz branco, meia parede que atrapalha muito, pois o barulho é grande, salas quentes com ventiladores quebrados, iluminação também ruim. Isso tudo acaba atrapalhando não só nós professores com também os alunos principalmente. Pois um ambiente acolhedor ajuda muito no processo de aprendizagem.

Para que o professor possa desempenhar seu trabalho com qualidade, o município precisa oferecer materiais durante todo ano letivo, melhorias na infraestrutura física como por exemplo o fechamento das paredes dos CIEPs, nas quais se apresentam o barulho externo exige grande esforço por parte do professor; turmas com muitos alunos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental onde as crianças ainda são muito dependentes do professor; e a falta de valorização salarial que representa um dos fatores de grande rotatividade de professorado no município.

- Capacitação para aprimorar o trabalho principalmente com os alunos de inclusão. Falta apoio da equipe diretiva. A falta de responsáveis mais atuantes na vida escolar dos alunos. Salário baixo...

- A rede municipal oferece o mínimo de condições, nós professores que muitas das vezes tiramos do bolso para ofertar uma melhor qualidade para a aprendizagem dos alunos. Comprei e carrego um notebook, onde gravo vídeos como apoio para melhorar a qualidade de ensino, pois o avanço da tecnologia não chegou à realidade escolar, temos que usar muita criatividade e amor a educação!!!!

Nós professores encontramos em nosso dia a dia, um ambiente totalmente desfavorável para uma educação de qualidade, justa e igualitária. Sabemos que o amor é um fator essencial para desenvolver um bom trabalho, mas não devemos esquecer que outras capacidades também são essenciais. Somos profissionais da educação e precisamos ter autoridade, conhecimento,

domínio de conteúdos e saberes, precisamos de capacitação constante, sermos valorizados e respeitados, com uma remuneração digna dentro do que está previsto na lei, assim como ter boas condições de trabalho.

Somos responsáveis pela formação de outras pessoas e isso é muito sério, o conhecimento é libertador, e os profissionais da educação precisam cada vez buscar essa liberdade para se libertarem dessa triste realidade. No livro Lições Finlandesas (p.31), escrito por Pasi Sahlberg, país referência em educação, diz que:

A experiência finlandesa sugere que não é suficiente estabelecer programas de excelência para a formação de professores sem remunerar bem os professores. A Finlândia criou programas de excelência para formação de docentes. E paga bem os seus professores. (SAHLBERG, 2017, p.31)

Como já dito por anteriormente, a visão sobre uma educação continuada por si só não é suficiente. Para uma educação de qualidade e de referência, é preciso de diversos fatores e condições para que faça diferença de fato. É necessário que esta seja de qualidade e ocorra periodicamente, de forma significativa, que seja possibilitado aos professores se capacitarem de forma digna. E para que este profissional tenha de fato capacitações continuadas em níveis mais elevados precisa haver uma mudança na atual realidade escolar.

Fatores esses descritos nas respostas abaixo, relacionadas a seguinte pergunta: Que medidas você considera que deveriam ser tomadas para que essa triste realidade mudasse?

- *Sala de aula com um número menor de crianças.*
- *Investimento na educação de qualidade com formação integral do educando em primeiro lugar por parte do governo brasileiro e não a manutenção de uma educação bancária, como diria Paulo Freire, para manutenção desse sistema corrupto. E uma conscientização da importância da educação como algo primordial para a qualidade de vida de todos os cidadãos brasileiros por meios de comunicação de massa, financiados pelo governo, pois acredito ser algo mutável culturalmente, o foco seria criar na população perspectiva de vida com base na formação integral. Para tentar a longo prazo recuperar essa trajetória de pobreza, violência, desemprego, preconceitos, crises econômicas e principalmente corrupção.*
- *É necessário termos mais capacitações, pois temos muitas cobranças e devemos nos desdobrar para cumprir as solicitações sem termos as devidas orientações; valorização do nosso trabalho; uma remuneração digna de um profissional da educação. Enfim sermos simplesmente, valorizados.*
- *Seguir as leis vigentes que garantem os direitos de todos envolvidos no processo.*
- *Punição mais severas aos municípios e seus gestores que descumprisse tais leis.*
- *Investimento na educação e aumento do salário dos profissionais que trabalham a educação.*
- *O poder público deveria dar um pouco mais de atenção a Educação, visando melhorar as condições de trabalho do professor e assim consequentemente melhorando o ensino.*
- *Investir fato na educação, com salários adequados o cumprimento do plano de cargo e carreira, divisão das turmas para que não fiquem numerosas, facilitar a formação do professor.*
- *Valorização da parte do governo e investimento na educação.*
- *Que houvesse mais fiscalização por meio do governo federal junto as Prefeituras.*
- *Que a prefeitura aumentasse o nosso salário e desse internet a todos.*

- *Um olhar diferenciado para a educação e que houvesse uma fiscalização rígida sobre os governantes (prefeitos ou governadores).*

- *O cumprimento da lei, principalmente no que tange o plano de cargos e salários.*

Diante dessas respostas fica claro a unidade que deveria existir entre o bom funcionamento de todos os aspectos citados acima. São propostas possíveis de se realizar e que traria excelentes resultados, com grandes chances de uma melhora significativa na educação e consequentemente na sociedade. Segundo Barros (2019), os gargalos para uma educação de qualidade são: a formação e seleção de professores, currículo, educação integral e boa gestão. Certamente uma mudança de mentalidade, é o primeiro passo que deve ser dado, é possível dentro da realidade de cada município e ou país, fazendo as necessárias adaptações de transformar uma sociedade falida em uma referência em educação, com atitudes positivas, eficazes, justas e responsáveis.

É possível sim a educação transformar essa realidade tão desfavorável, pensando na educação como um todo, desde a mudança de mentalidade até suas ações transformadoras. Não é utopia, é real, isso existe e pode ser possível, desde que haja de fato um verdadeiro investimento na educação e que esta seja a prioridade de governo, assim como foi na Finlândia, que a educação seja o recurso político para mudar a situação do país.

É fundamental que estejamos em constante processo de formação, para conseguirmos transformar essa realidade cruel, que permeia a maior parte do nosso país, uma vez que o conhecimento é libertador. De acordo com essa ideia Nóvoa (1992, p. 25) considera que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Formação é o ponto chave, uma sociedade crítica, com conhecimento aprofundado e não superficial, no qual não aceita políticas desfavoráveis, mas luta por uma transformação necessária.

Compreendemos que somos todos responsáveis pela verdadeira transformação, não somos adversários, mas um conjunto de forças que quando somadas em prol de algo maior todos sairemos vencedores. Paulo Freire enfatiza que,

ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim como tudo pode ser transformado, com boa vontade, conhecimento e luta. É preciso, segundo Alarcão (2001, p.19), pensar sobre os valores e as relações humanas que se vivem na escola. “É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la.”.

4 Considerações finais

Diante do exposto, a respeito da formação dos professores, para que esta seja realmente significativa e transformadora, e não mais uma obrigação a ser cumprida, as reais condições de trabalho em sala precisam ser favoráveis a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E que sejam justas e humanas aos profissionais da educação e aos educandos.

Professores atuantes em sala de aula disseram ser preciso que o poder público tenha mais atenção e preocupação com a Educação, para melhorar as condições de trabalho deles

e consequentemente melhorar o ensino. É preciso fazer cumprir as leis vigentes para que o professor tenha um pouco mais de dignidade e condições favoráveis para realização do seu trabalho. Sabemos que não é um caminho fácil, muitas coisas estão envolvidas, mas o importante é saber que é possível construir um caminho diferente do que já existe, mudar é preciso, reflexões como essas abordadas neste texto precisam ser mais discutidas, para que se tornem, em um futuro próximo, em práticas reais de transformação e mudanças na educação em todos os seus aspectos, em sua totalidade.

Tornar possível uma mudança nesse nível é mudar a mentalidade de que estamos fadados a este tipo de educação, vivendo em sociedade cada vez mais desigual e desfavorável para o progresso de toda a educação. É possível e real uma sociedade ou uma parte dela ser transformada pela educação, quando esta acontece verdadeiramente, vimos isso acontecer no Sobral, realidade brasileira, e na Finlândia. Investir em educação, tê-la como prioridade de governo, deve ser a meta de uma sociedade que está cada vez mais marginalizada e distante de ter uma vida digna e justa com possibilidades reais de transformação. Juntos somos um todo que faz a diferença.

Não podemos agir de forma isolada, mas se cada um fizer a parte que lhe cabe faremos a diferença de que tanto precisamos. Que continuemos caminhando juntos, com mudança de mentalidade, reflexão sobre a prática e a busca por políticas públicas de valorização docente.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, Daniel. **País Mal Educado: Por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras?** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, 2016a. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em mar. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Brasília, Senado Federal, 2016b. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/CON1988.pdf Acesso em mar. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Senado Federal, 2005. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em mar. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JORGE, Therezinha Teodoro de Paula. A avaliação do desempenho docente como forma de desenvolvimento profissional, valorização do professor e melhoria da qualidade de ensino no estado do espírito santo – brasil – um estudo de caso. **Dissertação de Mestrado**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2012. Acesso em dez 2020 em: https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/3286/1/Dissertacao_VersaoFinal3_Therezinha_29_11_2012.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa Em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António Sampaio da. **A formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas: O que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia?** Tradução: Elena Gaidano. Niterói: Eduff, 2017.

FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL¹

FORMATION OF THE FIRST HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BRAZIL

Gleison Peralta Peres

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Mato Grosso, MT, Brasil. E-mail: gleisonpp@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.54>

Recebido em: 10.01.2021

Aceito em: 26.01.2021

Resumo: Este texto é uma revisão de literatura que aborda a história do Ensino Superior brasileiro e seus desdobramentos durante o período colonial/imperial (1808-1889). O objetivo é descrever como ocorreu a ampliação do Ensino Superior no período. Apesar de sermos um dos últimos países da América Latina a ter instituições de Ensino Superior, justifica-se nos dias atuais o nosso atraso educacional nesta modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. História.

Abstract: *This text is a literature review that addresses the history of Brazilian Higher Education and its developments during the colonial/imperial period (1808-1889). The objective is to describe how the expansion of Higher Education occurred in the period. Although we are one of the last countries in Latin America to have higher education institutions, our educational delay in this type of education is justified today.*

Keywords: *Education. University education. story.*

1 Introdução

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo (Paulo Freire).

A educação deve permear a vivência humana, proporcionando uma perspectiva de sociedade que venha a transformar as pessoas através da educação libertadora segundo Paulo Freire.

A história do ensino superior brasileiro, dos quais temos registro, são após 1808, quando são criadas as primeiras escolas superiores, que buscavam a formação para as profissões liberais tradicionais, como direito, medicina e para as engenharias.

Por muitos anos essas perspectivas do ensino superior permaneceram, modificando

¹ Este texto é um recorte do primeiro capítulo da pesquisa de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, defendida em 20 de fevereiro de 2019, pelo autor do texto, porém foi revisado e atualizado para esta publicação.

somente em meados do século XIX, onde foram introduzidas uma formação mais tecnológica, porém neste caso, desde o início vemos uma descontinuidade em relação ao papel do Estado.

Acreditamos que este texto possa, contribuir para a formação de pesquisadores da área do ensino superior brasileiro no campo da história da educação.

2 Ensino Superior: breve histórico

A educação brasileira, e a de criação das instituições de nível superior, são marcos fundamentais para compreender o processo de criação e implantação das instituições de nível superior brasileiras foi tardio, passou por momentos de desestímulo, na maioria das vezes propositais, no intuito de manter o Brasil como colônia portuguesa, vindo a romper essas amarras somente em 1822, com o processo de independência. Vale ressaltar que a importância histórica da trajetória educacional brasileira como a mencionada por Cunha (2000, p. 152) se deu:

Diferentemente da Espanha, que instalou universidade em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que certos números de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. O primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do Governo Federal, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescentava-se o Ensino Superior de Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu seus estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

No período Imperial, segundo Ghiraldelli Jr. (2015, p. 33), o ensino era estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever” e o secundário “esquema das aulas régias”, como estrutura inicial, o Ensino Superior tinha pouca expressividade, pois servia para manter os privilégios da elite brasileira, com poucas faculdades no território nacional.

Em relação à criação das instituições de Ensino Superior no Brasil, veio tardiamente, principalmente enquanto éramos Colônia de Portugal (até 1822), cujo comércio era basicamente da monocultura extrativista. As riquezas brasileiras eram enviadas à metrópole, e neste cenário, não havia preocupação em criar instituições de Ensino Superior no Brasil que proporcionassem oportunidades de acesso ao ensino e à pesquisa à população que, na maioria era pobre, pois instruída, poderia ameaçar os interesses da elite portuguesa. Algumas mudanças ocorreram com a vinda da Família Real para o Brasil.

Cale ressaltar que nosso país, foi um dos últimos países da América Latina a criar

instituições de nível superior, como afirma Teixeira (1976, p. 244): “O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora”.

Percebemos que além da pouca expressividade do ensino e da pesquisa no nível superior, a memória dos processos de implantação das instituições mesmo tendo ocorrido tardiamente, nos possibilita a compreensão da escolarização nos dias atuais. Diante das informações que temos disponíveis, devemos, portanto, refletir criticamente, buscando dialogar com os movimentos no nível internacional, como aponta Cunha (2000), pois para compreendermos o receio que houve por parte do colonizador, de que os estudos universitários viessem a contribuir com a disseminação do Iluminismo² no Brasil, e influenciassem o posicionamento crítico em território nacional.

Em relação às primeiras escolas de nível superior³, Martins *apud* Cunha (2002, p. 1) realiza o histórico inicial do Ensino Superior brasileiro, dizendo que este somente foi instalado após a vinda da Família Real no Brasil em 1808, quando esta sofrera ameaças da invasão napoleônica em 1807⁴ a Portugal e, então tivera que fugir às pressas para o Brasil.

As primeiras escolas de Ensino Superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Em relação aos dados descritos por Martins (2002), percebemos que a implantação das escolas de nível superior no litoral, foi para atender aos anseios da elite portuguesa que aqui havia se instalado, evitando assim, seu deslocamento para a Europa para realizar os estudos de nível superior.

Percebemos, ainda que Cunha (1988, p. 43) relaciona a evidência de valorizar o litoral, principalmente, no Rio de Janeiro e Bahia, como forma de qualificar a elite que moravam nestes locais⁵.

A obra resultante da mudança da sede do reino praticamente se limita ao Município da Corte e à Bahia, onde são criados os primeiros cursos superiores, com o objetivo de servir aos interesses imediatos dos renóis recém-transferidos. O legado deste momento histórico, todavia, ultrapassa tais objetivos, avançando noutras direções.

2 O Iluminismo foi um movimento global, ou seja, filosófico, político, social, econômico e cultural, que defendia o uso da razão como o melhor caminho para se alcançar a liberdade, a autonomia e a emancipação. O movimento iluminista utilizou da razão no combate à fé na Igreja e a ideia de liberdade para combater o poder centralizado da monarquia. Com essa essência, transformou a concepção de homem e de mundo (Nota do autor, 2020)

3 O termo escolas de nível superior ou faculdades, se refere ao período imperial, já que o termo Universidades só aparece após a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também conhecida por Universidade do Brasil em 7 de setembro de 1920 através do decreto nº 14.343 do então presidente Epitácio Pessoa. (Nota do autor, 2020)

4 Este fato ocorreu no final de 1807, devido Portugal não acatar o Bloqueio Continental imposto por França e Inglaterra aliadas na época, mantendo a exclusividade comercial dos produtos portugueses. (Nota do autor, 2020)

5 Fica evidente que os portugueses só criaram as escolas de nível superior para atender uma pequena parcela da população brasileira, justificando assim nosso atraso em relação ao Ensino Superior brasileiro, pois tinham o intuito de explorar o território brasileiro. (Nota do autor, 2020)

Vieira e Farias (2007, p. 16) afirmam que as faculdades criadas eram nas áreas: engenharia, direito e saúde, principalmente, para dar “algumas condições de sobrevivência aos portugueses que chegavam e, ao mesmo tempo, assegurar uma educação para a convivência social”, bem como manter o prestígio social perante a sociedade⁶ com *status* de profissional diplomado e sendo as áreas que demandavam de mais profissionais habilitados.

Em relação aos cursos de nível superior criados de 1808 à 1889, Coelho e Vasconcelos (2009), afirmam que haviam 19 cursos de Educação Superior no Brasil e os cursos eram voltados à formação de profissionais liberais, com eventual prestígio social naquela época.

Percebemos que, no período imperial, nosso país era predominantemente agrário e a população era composta pela maioria de escravos, indígenas e mestiços, e que a educação não era prioridade, como afirma Cury (2000, p. 13).

[...] num país pouco povoado, agrícola, esparso e escravocrata, a educação escolar não era prioridade e nem objeto de uma expansão sistemática. [...] A educação escolar era o apanágio de destinatários saídos das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual.

Inúmeros eram os problemas no projeto educacional brasileiro, que diante dos poucos cursos de nível superior, tinham como principal objetivo na transmissão da cultura elitista e alienante como afirma Teixeira (1998, p. 93-94).

[...] tínhamos duas alienações no Ensino Superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido.

Em relação aos direitos constitucionais do período, cabe mencionar que em 1824, foi outorgada nossa primeira Constituição Imperial trazendo a garantia da instrução primária, como direito individual (artigo 179), porém, mantinha o catolicismo romano como religião oficial, que já vinha atuando desde o período colonial através das missões jesuíticas, principalmente, na educação, como afirmam Haddad e Pierro (2007, p. 86):

[...] a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal.

Apesar da garantia constitucional em 1824, não houve avanços, principalmente na Educação Superior, já que estava voltada para o ensino primário; porém, em 1834 com a criação do ato adicional, várias modificações aconteceram. Romanelli (2013, p. 40), aponta algumas mudanças significativas dentre elas, a “descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 [...] que delegou às províncias o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária.” Percebemos, que não havia interesse na expansão do ensino brasileiro em qualquer nível de ensino.

6 Neste caso abordamos sociedade no sentido de prestígio entre as pessoas, com grau de estudos elevados, ocupando cargos importantes (públicos ou privados). (Nota do autor, 2020)

Cabe ressaltar que a partir de 1870, o Brasil vive um período de inúmeras transformações em vários setores, em relação ao período. Neto (2015, p. 102), menciona algumas mudanças, neste processo de modernização do país:

O crescimento das cidades; o crescimento do número de imigrantes que chegavam ao país; a expansão da malha ferroviária; o crescimento do sistema bancário e de crédito; a modernização da agricultura; a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre; a expansão da cafeicultura; a diversificação da economia; a expansão do mercado interno; a introdução do capital estrangeiro na economia do país; a introdução do capitalismo industrial.

Diante das mudanças na sociedade brasileira, aliadas às transformações políticas, em 15 de novembro de 1889, foram materializadas no decreto nº 1 que proclamou a República Federativa do Brasil, onde o passaríamos à condição plena de mudanças institucionais de representatividade pelos diversos grupos envolvidos no processo de mudanças e de acesso educacional em território nacional.

3 Considerações finais

Todo o processo educacional brasileiro, foi sendo implantado de forma muito lenta, e o Ensino Superior, só aconteceu devido a vinda da Família Real para o Brasil, que foi criado para atender a elite.

Diante dos apontamentos, acreditamos que o Ensino Superior brasileiro, ter sido iniciado de forma tardia, os impactos por sua implantação são refletidos até os dias atuais. Cabe a nós brasileiros, defendermos a instituições públicas no intuito de ampliar e garantir o acesso a toda população.

Referências

COELHO, Sintia Said. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A criação das instituições de ensino superior no Brasil: o desafio tardio na América latina**. Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária da América do Sul. Florianópolis. 2009.

Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37012/A%20cria%C3%A7%C3%A3o%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20no%20Brasil%20O%20desafio%20tardio%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf?sequence=1>> Acesso em 02 de maio de 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos-Parecer CEB n.º 11/2000**. Resolução CNE/CEB 1/2000, publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos: educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC; ANPEd, v. 7, p. 476 (Coleção Educação para Todos). 2007.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. Acta Cir. Bras. vol. 17, suppl.3, São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001> Acesso em 14 de abril de 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 39ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes. 2013.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2ª edição. São Paulo: Ed. Nacional, Brasília, INL, 1976.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

NETO, Alexandre Shigunov. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas públicas educacionais neoliberais**. São Paulo. Salta. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Rio de Janeiro: Liber Livro, 2007.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

HISTORY OF HIGHER EDUCATION: ASPECTS OF TEACHER TRAINING

Enos dos Reis Maria

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil. E-mail: enosreis81@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.55>

Recebido em: 12.01.2021

Aceito em: 28.01.2021

Resumo: Este é resultado de pesquisa bibliográfica para conhecimento da história da educação no Brasil especialmente no que tange a formação de professores. Realizamos uma busca na legislação brasileira no período republicano, para compreender o destaque dado a formação de professores no Brasil. Embora tenhamos discorrido de forma muito breve sobre o surgimento da universidade no mundo e no Brasil foi mesmo a questão da formação de professores que ocupou atenção especial neste trabalho. Isso ocorreu de forma intencional em razão do atual momento que estamos atravessando, momento em que a sociedade tem buscado cada vez mais as instituições de ensino superior em busca de formação nesse nível. A educação superior é um nível educacional cujo uma parcela muito pequena da sociedade tem tido acesso, o IBGE através do censo de 2010 constatou que apenas 11,3% da população adulta tinha formação em nível superior. Neste sentido acreditamos ser de grande relevância buscar a compreensão de como tem ocorrido a formação superior nos últimos anos e como tem ocorrido a formação de professores, buscamos essas respostas nas legislações e bibliografias consultadas. A pouco mais de seis anos a sociedade civil organizada, os poderes constituídos junto da comunidade escolar atuaram na construção do Plano Nacional de Educação, buscamos também entender como foi tratado a formação de professores neste documento.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Formação de Professores/as.

Abstract: *This is the result of a bibliographic search for knowledge of the history of education in Brazil, especial with regard to teacher training. We conducted a search of Brazilian legislation in the republican period, to understand the prominence given to teacher training in Brazil. Although we spoke very briefly about the emergence of the university in the world and in Brazil, it was the question of teacher training that occupied special attention in this work. This occurred intentionally due to the current moment we are going through, a time when society has increasingly sought higher education institutions in search of training at this level. Higher education is an educational level to which a very small portion of society has had access, IBGE through the 2010 census found that only 11.3% of the adult population had higher education. In this sense, we believe it is of great relevance to seek an understanding of how higher education has occurred in recente years and how teacher training has occurred, we seek these answers in the consulted legislations and bibliographies. A little more than six years ago, organized civil society, the powers constituted by the school community acted in the construction of the National Education Plan, we also seek to understand how the training of teachers was dealt with in this document.*

Keywords: *Education, Higher Education, Teacher Education.*



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

1 Introdução

Qualquer nação que pense em desenvolver uma convivência humana harmoniosa, respeitosa e equânime social, econômica e culturalmente deve eleger a política como instrumento de superação dos conflitos, o diálogo e o argumento são as armas que permitem a resolução de conflitos sociais e ideológicos sem uso de poderio bélico ou da barbárie.

Para desenvolver a capacidade argumentativa e construir conhecimentos os indivíduos de uma sociedade devem acessar toda a gama de conhecimento já construída. No Brasil, o sistema implantado, responsável pela inclusão/inserção do indivíduo no mundo do conhecimento é a instituição escolar.

O marco histórico desse princípio de democratização do acesso à educação foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse documento proposto pela Organizações das Nações Unidas (ONU) foi elaborado em 1948 e trouxe no Artigo 26 a Educação como um direito individual da pessoa¹. Documento foi assinado por todos os países membros do qual o Brasil também é signatário.

Nas últimas três décadas a educação vem passando por mudanças profundas, saímos de um modelo de educação tradicional, altamente excludente e elitista, para um modelo que na educação básica tem sido democrático recebendo todos e todas sem distinção de cor, raça, opção religiosa, sexual ou cultural.

Um dos aspectos discutidos e necessários no mundo contemporâneo é a ofertar de uma educação escolar com qualidade social para todos e todas e em todos os níveis, da educação infantil a pós-graduação. No Brasil a educação tem sido tratada no campo da legislação como um direito de todos e responsabilidade do Estado e da família a Constituição Federal de 1988 trouxe essa expressão no Artigo 205². Neste sentido, o direito de um, pressupõe que seja dever de outrem, no caso específico a nossa constituição federal elaborada e aprovada em 1988, afirma que é do Estado.

Os desafios atuais são muitos, as mudanças que ocorrem na estrutura da família, os avanços no campo da tecnologia, na economia e na produção, têm exigido cada vez mais uma educação de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos que desenvolvam as capacidades e habilidades para sua total inserção na sociedade.

2 Marco legal que norteou a Educação Superior no Brasil imperial

A educação brasileira tem início com a chegada da ordem religiosa chamada Companhia de Jesus em 1549. A companhia era uma ordem religiosa de confissão católica, criada em Portugal em 1534, com finalidades missionárias, catequistas e educacionais, por mais de dois séculos atuou na educação no Brasil, até a sua expulsão feita por Marques do Pombal.

Destarte vamos registrar os principais eventos legislativo ocorridos a partir da proclamação da independência em 1822, também chamado de período Imperial.

1 ART. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

2 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O primeiro evento foi o texto constitucional de 1824 que versou sobre educação no artigo 179, XXXII e XXXIII. Foi estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos e sua realização, preferencialmente, pela família e pela Igreja, bem como a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. É importante lembrar que o conceito de cidadania neste contexto era completamente diferente do atual, cidadania durante a primeira república era condicionada a posse de terra e ao nível de instrução, o que deixava a grande maioria da população sem nenhuma possibilidade de acesso à educação.

Também é importante notar que nesta constituição a república não assumiu nenhum compromisso financeiro com educação relegando-a a própria família e as igrejas. Quatro anos mais tarde em 1827 o Imperador Dom Pedro I, sancionou a chamada lei de 15 de outubro que descentralizava o ensino de primeiras letras para as capitanias e determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

A formação dos professores foi lembrada pela lei imperial que no seu artigo 5º abordava o tema da seguinte forma “os professores que não tinham a necessária instrução do ensino elementar, iriam instruir se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”

Vemos aqui que a república também se isentou da responsabilidade com a formação de professores que teriam que buscar e custear sua formação.

No artigo 3º da lei imperial, Dom Pedro determinou que os presidentes das províncias, em Conselho, taxariam interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares. Nesta mesma lei 15 de Outubro de (1827) foi definido alguns preceitos de currículo.

Art. 6. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Vale ressaltar que nesse contexto a educação era destinada somente aos meninos, as meninas limitavam-se a aprender ensinamentos domésticos como lavar, costurar, bordar, cozinhar, educar os filhos, e os preceitos básicos da religião, esses ensinamentos eram repassados no próprio lar, foi a partir de 1827 que as mulheres passaram a ter direito a instrução embora de forma diferenciada dos meninos vejamos o que dizia a lei número 15, de outubro 1827 que criou escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império

[...] Art.11-12 Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica;

Com poucas intervenções posteriores foi a chamada lei de 15 de Outubro de 1827 que do ponto de vista da legalidade ordenou a educação no período imperial brasileiro. A base da sociedade escravocrata era formada por maioria de negros analfabetos e camponeses imigrantes a Elite formada por fazendeiros do café e do leite juntamente com a corte real não tinha interesse em instruí-los.

Somente com a intensificação dos movimentos pró-república que foi publicado o decreto Nº 06/1889 que extinguiu o voto censitário e impôs como condição para exercício da cidadania a alfabetização dos indivíduos.

Neste contexto, já na última década do século XIX é que foi intensificado o processo de descentralização da educação e atribuído aos estados a responsabilidade de ofertar instrução pública.

3 Educação Superior e formação de professores na nova república do Brasil

Com o fim do Império e a mudança na forma de governo foi publicada em 1891 a primeira constituição da república brasileira, nela o direito à educação foi disciplinado nos artigos 35 e 72 da Constituição de 1891. O tratamento dado ao tema foi modificado, principalmente no que se refere à descentralização e concentração das atividades educacionais da União e dos estados.

Ficou estabelecida a competência do Congresso para “o desenvolvimento das letras, artes e ciências”, bem como para a criação de estabelecimento de ensino superior e secundário nos estados e para prover a instrução secundária no Distrito Federal. Também, estabeleceu-se a separação entre Estado e Igreja no que se refere à educação, uma vez que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais deveria a partir dessa constituição ser laico. Conforme analisou Teixeira (1969, p, 295) a constituição de 1891 não apresentou grandes efeitos.

Apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.

Entre 1925 e 1926, foi realizada uma revisão constitucional, finalizada em 7 de setembro daquele ano. Em relação à educação, Teixeira destaca “a discussão a respeito do dever do Estado de oferecer ensino a todos, especialmente a instrução primária”. Após a Revolução de 1930, governo de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, com a atribuição muito mais abrangente do que no atual formato, assim um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira entre outros.³

Na constituição de 1934 apesar de haver movimentos favoráveis a democratização do ensino Rocha (2001 Apud Teixeira. p, 155) afirma que

houve a manutenção de um vetor tradicional, próprio da estruturação sociopolítica da Velha República”. Para o autor, cinco questões relativas à educação foram objeto de discussão nessa oportunidade: “a participação da União em todos os níveis de ensino; o direito à educação; a ação supletiva da União aos Estados e municípios; a aplicação de recursos públicos em educação e o ensino religioso.

Embora na constituição de 1934 a educação não tenha tido tratamento muito claro no sentido de democratização, na carta magna do Estado Novo em 1937 a educação foi disciplinada

3 O Manifesto dos pioneiros representa uma das páginas mais vibrantes da história educacional brasileira. Educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários. (MEC, 2010).

nos artigos 15, IX, 16, XXIV, e 124 a 134. Que estabeleceu como competência privativa da União fixar as diretrizes e bases aos quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens, nos artigos 16, XXIV e 15, IX, respectivamente.

Na leitura do artigo 129 da constituição de 1937 verifica-se a existência da distinção entre as escolas pensadas para a elite e aquelas voltadas à população menos favorecida. O referido artigo estabelecia que:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

Verifica-se no texto legal o que Freire (1996) chamou de dualidade educacional, quando constatou empiricamente contrastes antagônicos na dinâmica curricular, conceitual e metodológica distintas nas escolas que atendiam os filhos da classe trabalhadora e a educação ofertada a elite brasileira.

Em meio ao duro contexto social vivido pelo Brasil e pelos países envolvidos na segunda guerra mundial foi promulgada mais uma constituição na chamada segunda república, as tensões foram acirradas em torno do rompimento definitivo da relação estado-igreja, no financiamento da educação que pela primeira vez estabelecia percentuais de recurso a serem investidos na educação nesse período surge os chamados sistemas estaduais de ensino.

A constituição de 1937, embora fosse um instrumento de manutenção de uma ditadura no chamado Estado Novo, foi nela que a União assumiu pela primeira vez o compromisso de elaborar um planejamento educacional amplo para todo o país, uma Lei de Diretrizes para disciplinar a educação nacional. Embora tivemos nova constituição em 1946, a ideia de uma Lei de diretrizes foi mantida na carta Magna de 1946 e o Brasil teve a sua primeira lei de diretrizes e base da educação a LD nº 4.024 de dezembro de 1961.

Em seguida tivemos uma nova mudança no regime político do país, deflagrado pelo golpe de 1964, neste momento grandes pensadores da educação brasileira com Paulo Freire, Darci Ribeiro, Ruben Alves dentre outros divulgavam ideais considerados progressistas para uma educação emancipadora.

Em 1967 uma nova constituição foi promulgada mantendo quase que na íntegra o texto da de 1946, com destaque negativo apenas para o financiamento não estabelecendo percentuais de investimento, como havia acontecido na constituição de 1946, e acrescentando, a unidade nacional e a solidariedade humana nos currículos.

Sobre a formação de professores a LD 4.024 abordou o tema distinguindo a formação por nível educacional, assim quem desejasse atuar como professor/a na escola primária e pré-primária poderiam cursar o chamado ensino médio profissionalizante, conforme se lê: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”

Ou na própria finalidade do ensino normal que também se destinava a formação de

professores, vejamos:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

[...] A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Percebe-se que a formação de professores estava envolvida em uma teia muito mais complexa que a atual, com uma formação técnica voltada para instrução.

A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969 voltou a falar em obrigatoriedade de investimento, mas somente nos âmbitos municipais. dez anos depois o Brasil sob o governo de militares publicou uma nova LDB, a lei 5.692/71. Esta lei trouxe mudanças significativas como a implantação dos ensinos de 1º e 2º graus.

Sobre a formação de professores a lei determinava que a formação para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

No mesmo texto uma descrição dos requisitos exigidos dos professores. “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Percebemos que mais uma vez não foi dado a devida importância para a formação de professores, neste momento do chamado tecnicismo na educação, o processo de ensino aprendizagem centrava-se sobre os métodos, sendo necessário ao professor apenas saberes práticos, liderança em sala e a capacidade de executar os manuais de ensino.

4 A realidade da educação brasileira

A educação que temos e a educação que queremos fica em dois extremos e na interface do processo temos a questão da formação de professores, pesquisas e estudos comprovam que a carreira docente, a valorização e a formação de professores são questões centrais a serem enfrentadas na busca de uma educação plena, formadora e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis. A educação como política pública de estado trazendo consigo as condições de formação e valorização, são elementos cruciais para referendar a efetivação das ações e metas que promovam a qualidade na educação.

Nesse sentido é de grande relevância analisar as ações voltadas para formação de

professores na atual conjuntura (pós-golpe parlamentar de 2016), para entender quais são as ações desenvolvidas com essa finalidade, desde a formação inicial do professor até os cursos de pós-graduação *latu-sensu* e *stricto-sensu*.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 25 de Junho de 2014 tem causado expectativa positiva entre os educadores e educadoras. Pode ser esta legislação, que pela primeira vez na nossa história ira colocar a educação como prioridade, prevendo estratégias, metas e principalmente os recursos financeiros necessários na construção de uma educação de qualidade.

Nas últimas três décadas o Brasil avançou muito no tocante ao acesso à educação no nível fundamental, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, 97,6% dos jovens entre 7 e 14 anos estavam matriculados, no entanto o acesso, não tem garantido a aprendizagem desses estudantes, segundo dados dos testes de leitura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em pesquisa realizada em 2010 constatou que 42% dos alunos do ensino médio estão nos estágios “muito críticos” e “crítico” de desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa.

São estudantes com dificuldades em leitura e interpretação de textos de gêneros variados. Não são leitores competentes e estão muito aquém do esperado para o final do ensino médio, Segundo (ARAÚJO 2010, *apud* LEAL, 2011) apenas 5% dos estudantes desse nível demonstraram habilidades em leitura de textos argumentativos.

São dados que comprovam a necessidade de mudança, precisamos avançar para uma educação formadora e inclusiva, talvez este seja o grande desafio da atualidade, garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas. Para isso três eixos são considerados essenciais: Valorização Profissional; Currículo Escolar e Formação de Professores. Elencamos esses três fatores sem desconsiderar outras questões também importantes no processo de ensino aprendizagem como questões familiares, culturais, econômicos e sociais.

Educadores e pensadores do mundo inteiro têm difundido a ideia de que as mudanças sociais só podem ser alcançadas através de uma educação de qualidade social para todos e todas. Os países onde a população tem melhor qualidade de vida, ditos países de primeiro mundo, há décadas vem investindo em educação e proporcionando a população um alto nível de conhecimento a população.

Para Freire (1996) só a educação é capaz de fazer transformações de ordem social, econômica cultural e política. Especialmente num país como o Brasil onde durante séculos o domínio dos meios de produção, a concentração de renda e uma educação elitista, influenciaram na formação da atual sociedade marcada pela grande desigualdade econômica. Espera se muito da educação, não como redentora moral da sociedade, mas como instrumento de transformação da sociedade, transformação nas relações humanas, de produção, de consumo, de pensar e ver o mundo.

5 De que escola estamos falando?

Estamos defendendo uma escola inclusiva, democrática, pública e gratuita, que seja capaz de ser instrumento transformação social. Numa sociedade marcada pela divisão de classe, pela desigualdade econômica, pela histórica negação de direitos a educação só poderá ser plena se for pela escola pública e gratuita a todos.

A escola pública é a escola que acolhe sem discriminação os já discriminados pela história da formação social e pelas características da sociedade brasileira, é portanto a educação pública e seus atores que precisam ser cada vez mais valorizados, respeitados e qualificados.

No Brasil a primeira Universidade implantada oficialmente foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi criada pelo Decreto nº 14.343, de 7 de Setembro de 1920. Quase dois séculos se passaram e o Brasil acumula uma grande dívida social com toda a população, especialmente pela educação deficitária que por muito tempo foi privilégio de poucos, essa realidade se refere a educação básica que nos tempos atuais ainda tem desafios primários, como garantir o acesso e a permanência de alunos, isso sem falar da qualidade da formação oferecida pelas escolas que é paulatinamente criticada.

Quando a reflexão passa a ser sobre ensino superior (ES), os desafios são ainda maiores, quase dois séculos depois da criação da primeira universidade se passaram e um percentual ínfimo de jovens conseguem realizar um curso em nível superior, embora na última década tem se ampliado consideravelmente o número de egressos no Ensino Superior.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a população brasileira com idade entre 18 e 24 anos em 2011 eram de 22.497.453 destes apenas 14, 6 % estavam matriculados em curso de nível superior, importante observar que esse quantitativo representa o número de matrículas e não de egressos em 2011.

Atualmente as Instituições de Ensino Superior (IES) totalizam 2.365 instituições sendo que 284 (12%) são públicas e 2.081(82%) são privados. Esses dados do INEP comprovam a chamada mercantilização da educação, empresas e grupos nacionais e até internacionais vem investindo nesse mercado promissor e “vendendo educação a quem pode pagar” e obviamente ocupando um espaço aberto pela falta de investimento público no setor e atendendo as necessidades de um mercado cada vez mais dependente da mão de obra qualificada.

6 Educação Superior e formação de professores na redemocratização do Brasil

A Constituição Federal de 1988 é reconhecida como Constituição cidadã. Sobre o tema educação, trouxe conceitos como “princípio da dignidade da pessoa humana” estabeleceu deveres ao estado e foi muito clara ao tratar da educação no bojo dos direitos sociais no Artigo 6º e de forma mais específica no Capítulo III, Artigos 205 a 214, onde trata da Educação da Cultura e do Desporto.

No artigo 205 temos a seguinte redação “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É nesse momento da história, já no fim do século XX que o Brasil garante constitucionalmente a todos e todas o direito a educação, cabendo ao poder público prover os meios de garantir acesso, permanência e as condições necessária para aprendizagens, inclusive aqueles que não tiveram acesso a educação na idade considerada propícia, não foi por acaso que essa constituição recebeu o título de «constituição cidadã».

A prerrogativa de ofertar educação foi mantido também para a iniciativa privada onde se lê no artigo 206 a educação coexistirá sobre “[...]pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas,

e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”

Esse talvez seja um dos pontos mais vulneráveis da educação superior, a sociedade do conhecimento não espera pelo poder público e busca sua formação a qualquer preço, isso tem favorecido a chamada mercantilização da educação, onde grupos empresariais comprometido apenas com a lucratividade tem buscado na educação a galinha dos ovos de ouro em pleno século XXI.

Oito anos mais tarde tivemos a aprovação da lei 9394/96 que regulamentou vários artigos da CF/88. E sobretudo trouxe mudanças significativas no campo da formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, essa formação terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No início do século XXI, tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172 de janeiro de 2001, trazia como meta a universalização do ensino fundamental, por outro lado, apresentou grandes gargalos pois não definiu de forma clara a ampliação dos recursos financeiros e a desresponsabilizou-se com o ensino em nível médio. Sobre a alocação de recursos o congresso nacional aprovou o texto da lei com 10% do PIB, mas foi vetado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso.

Treze anos depois tivemos recentemente em Junho de 2014 a aprovação da Lei nº 13.005 que instituiu o Plano nacional de Educação 2014-2024. É o segundo Plano Nacional de Educação, aprovado sem vetos presidenciais, com 20 metas e centenas de estratégias sucintas, claras e possíveis de serem alcançadas. Com recursos previstos para avançar com a proposição da escola de tempo integral, na melhoria das estruturas e na valorização dos profissionais da educação, Brasil (2015).

Do ponto de vista do acompanhamento, o PNE 2014-2024 estabelece avanços em relação ao Plano anterior (2001-2010), na medida em que delimita um conjunto de objetivos vos e prazos passíveis de aferição e monitoramento. Ao demarcar patamares objetivos para cada uma das metas, o Plano oferece um ponto de referência para os estudos de avaliação acerca de sua execução.

No novo PNE a formação de professores ganha forma nas metas 7,12 e 16, com oito estratégias diretamente ligada ao tema. Passamos a analisar a seguir algumas dessas metas, no que diz respeito a formação de professores.

Conforme preconiza a estratégia 7.5 do PNE (2014),

[...] formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de

apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar.

A proposta formativa contida na conjuntura política que permitiu a aprovação do PNE em 2014, foi abruptamente interrompida, Vide senado Federal, (2016), pelo processo de interrupção do governo da presidente Dilma Vana Rousseff.

Conforme a estratégia 7.34 do PNE (2014), “instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional”. Seis anos após a aprovação do PNE, o que se observa foi a falta comprometimento estatal com a implementação das propostas, visto que os sucessivos contingenciamentos e cortes de orçamento comprometeram de forma significativa os investimentos na formação de professores.

Conforme a estratégia 12.4 do PNE (2014),

fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas.

Embora o Censo escolar de 2020 apresentou avanços nos índices de professores com graduação e pós graduação atuando na educação básica, ainda são muitos os profissionais que ministram aulas sem a formação adequada, por exemplo na educação Infantil 16,7% não possuem graduação, nos anos iniciais do ensino fundamental são 14,7%, os que não possuem graduação e no Ensino médio são 8,2% dos professores que não possuem graduação⁴.

Mas o dado mais gritante é observado quando se analisa a formação específica dos professores para as disciplinas em que atuam. O censo escolar de 2020, revelou por exemplo que a disciplina de língua estrangeira teve o pior índice nos anos finais do ensino fundamental, onde apenas 39,5% das turmas foram ministradas por professores com formação adequada na disciplina. Já no ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia, em que apenas 36,3% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada. Os menores percentuais de professores com formação adequada foram observados nos estados de Mato Grosso e Bahia⁵.

7 Considerações finais

Buscamos nesta pesquisa trazer elementos importantes para subsidiar teoricamente o texto, além disso, buscamos fundamentação capaz de trazer luz as nossas indagações conseguindo propor esclarecimentos fundamentais para a educação brasileira.

Diante das leituras e apontamentos realizados no decorrer da elaboração desse texto, analisando o tardio e lento processo de evolução da educação brasileira, renovamos nossas esperanças e convicções, de que a educação que queremos, é um processo de construção

4 Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020, disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em març. 2021.

5 Dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020, disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso març. 2021.

permanente, como diz Freire (1996) é um ato coletivo, talvez a mais urgente das políticas públicas de estado, e depende de todos os atores envolvidos no processo, seja, professores, gestores e comunidade escolar.

Precisamos de um sistema educacional público e gratuito que consiga chegar a todos e todas, uma educação que dê que conta de dotar os indivíduos de senso crítico ao consumir, ao reproduzir comportamentos e padrões, se apropriando dos conhecimentos científicos capaz de levar os indivíduos a terem um posicionamento proativo e crítico diante das questões do nosso tempo, seja nas relações, sociais, ambientais, econômicas, ou políticas.

Por fim, acreditamos que este texto possa subsidiar pesquisas relacionadas à história da educação e a formação de professores, para uma educação referenciada na gestão democrática participativa, no respeito à pluralidade de pensamento e, sobretudo, democrática desde a escolha dos diretores escolares, dos Conselhos Escolares, dos fóruns, dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, garantindo ampla participação da sociedade civil na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dessa política pública essencial chamada EDUCAÇÃO.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legal. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. **Congresso Nacional. Senado Federal. Impeachment: o julgamento da presidente Dilma Rousseff** pelo Senado Federal - Brasília : Senado Federal, SAJS, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade Pública Sob nova Perspectiva**. Conferencia de Abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED- Poços de Caldas, MG. 05 de outubro de 2003.

FELDMANN, Maria Graziela (Organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

Ministério da Educação – MEC, **Coleção Educadores**, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Avenida 17 de Agosto, 2187, Casa Forte - Recife PE 2010.

TEIXEIRA, Maria Cristina Maria Cristina Teixeira. O direito à educação nas constituições brasileiras. In: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/464/460>. Acessado em 15 de setembro de 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969. <https://Declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/> Acessado em 15/03/2021.

UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA: CURRÍCULO E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - PRIMADO DOS DESEJOS E DAS SUBJETIVIDADES

*A DISCUSSION FROM THE PHILOSOPHY OF DIFFERENCE: CURRICULUM AND THE
TEACHING OF NATURE SCIENCES - PRIMATED WITH DESIRES AND SUBJECTIVITIES*

Daniela Carolina Ernst

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS, Brasil. E-mail: daniela.ernst@ufrgs.br

Cátia Keske

Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi, Panambi, RS, Brasil. E-mail: catiakeske@iffar.edu.br

Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, Jaguari, RS, Brasil. E-mail: sandra.nonenmacher@
iffarroupilha.edu.br

Sirlei Rigodanzo

Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi, Panambi, RS, Brasil. E-mail: sirlei.rigodanzo@
iffarroupilha.edu.br

Deniz Alcione Nicolay

Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS, Brasil. E-mail: deniz.nicolay@uffs.
edu.br

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.61>

Recebido em: 14.01.2021

Aceito em: 27.01.2021

Resumo: Este texto escrito de maneira ensaística, enseja problematizar o currículo e o ensino de Ciências da Natureza, a partir do primado dos desejos e das subjetividades, na perspectiva da Filosofia da Diferença. Questionamo-nos, dessa forma, sobre: O que entendemos por currículos escolares? De que maneira e quais atividades curriculares podem contribuir nos processos de aprender e de ensinar visando a atender as carências, faltas ou desejos dos alunos? Pode o currículo e o ensino de Ciências da Natureza dar conta das diferenças? Como ferramenta de operacionalização desta escrita, faremos uso da cartografia enquanto possibilidade de se observar os movimentos que perpassam esses corpos e espaços e tempos currículo-escolares.

Palavras-chave: Filosofia da Diferença, Currículo, Ensino de Ciências.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Abstract: *This text aims to work in an essayistic way, problematizing the curriculum and the teaching of Nature Sciences, from the primacy of desires and subjectivities, concepts explored by the philosophy of difference. We question ourselves, thus, about: What do we mean by school curricula? In what way and which curricular activities can contribute to the processes of learning and teaching in order to meet the needs, lacks or desires of the students? As a tool to operationalize this writing, we will make use of cartography as a possibility to observe the movements that go through these bodies, the curricula and the teaching of Natural Sciences.*

Keywords: *Philosophy of Difference, Curriculum, Science Teaching.*

1 Introdução

Escrito de maneira ensaística, o texto ensaja problematizar o currículo e o ensino de Ciências da Natureza, a partir do primado dos desejos e das subjetividades, na perspectiva da Filosofia da Diferença. Questionamo-nos, dessa forma, sobre: O que entendemos por currículos escolares? De que maneira e quais atividades curriculares podem contribuir nos processos de aprender e de ensinar visando a atender as carências, faltas ou desejos dos alunos?

Pode o currículo e o ensino de Ciências da Natureza dar conta das diferenças? Como ferramenta de operacionalização desta escrita, faremos uso da cartografia enquanto possibilidade de se observar. De acordo com Deleuze e Guattari (1997), Passos et al. (2009), Fonseca e Kirst (2003), Rolnik (1989), neste sentido assume o fluxo do vir a ser, porque trabalha com o entendimento da composição do documento, onde o pesquisador assume a postura de criação, sem que se perca o rigor no sentido de coerência. Diferenças entendidas a partir de e com Deleuze e Guattari (1995, p. 17), permitem-nos “[...] pensar a diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas da representação que as conduzem ao mesmo e as fazem passar pelo negativo”.

Nesse viés, perguntamo-nos: a maneira pela qual os conhecimentos estão estruturados e sistematizados compõem um emaranhado de desejos e representações? Ainda, existe possibilidade de fuga desses engendramentos, no sentido de resistência, nos currículos pensados e praticados no cotidiano escolar, às forças biopolíticas capitalistas?

2 Currículo e ensino de Ciências da Natureza

De acordo com Pérez Gómez (2000), o espaço escolar deve desenvolver intervenção compensatória, no sentido de substituir a lógica da homogeneidade pela da diversidade e da diferença, garantindo o atendimento a essas mesmas diferenças, sejam elas de origem social, cultural ou econômica, no acesso à escolarização, a diferentes culturas, assim como possibilitar reconstrução e o reconhecimento crítico dos diferentes saberes e epistemologias, das vivências nas práticas sociais.

Vivências essas que não devem ser entendidas enquanto ego, mas como ações de pertencimento a um determinado estado de coisas, participando como um dos muitos elementos de um vasto ecossistema de construção coletiva para que as relações se mantenham abertas, na medida das nossas possibilidades de mudanças, na criação de diferentes mundos. Desse modo, entendemos que o ponto de partida para essas problematizações deva ser o da relação, sempre presente, entre o primado do desejo, das representações e dos agenciamentos que perpassam

os espaços-tempos dos currículos escolares, dos ensinamentos de Ciências da Natureza – concebidos sempre no plural (CARVALHO, 2015).

Assim como os currículos, dentro dos diferentes contextos escolares que são engendrados por múltiplos conjuntos subjetivos e de circunstâncias, a subjetividade precisa ser entendida pelo ângulo da sua produção, a partir de diferentes regimentos semióticos (CERTEAU, 1994), porque são construções não só do sujeito, mas do mundo como um todo. Para Deleuze (1994), não existe desejo abstrato, todo desejo é concreto e está inserido em um contexto social/existencial, ou seja, sempre desejamos dentro de um conjunto: “você nunca deseja alguém ou algo, deseja sempre um conjunto” (DELEUZE, 1994, p. 20).

Ainda Segundo Deleuze (1994), o desejo, neste sentido, não deixa de ser parte de um processo de “aprendizagem” que é abalada tão somente pelo fato de ser interrompida e não pelo fato de o “objeto” se esquivar constantemente, o que não deixa de ser uma trajetória afetiva em constante devir. A partir desse entendimento, importa saber nas possíveis produções curriculares não o desejo individual de sujeitos aprendentes e docentes, mas todo o engendramento e conjunto de linhas e fluxos de diferentes saberes que possibilitem mobilizar o desejo comum, entendido como força do intempestivo, devires menores, ou como máquinas de guerra, que se inventam e reinventam a todo momento (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

Partindo desses questionamentos iniciais sobre o currículo e o ensino de Ciências, seguimos nosso texto com contribuições de autores como Bachelard (1996) e Deleuze e Guattari (1996) para ampliar nossas concepções na perspectiva da Filosofia da Diferença. Resultados e discussões. Os questionamentos acerca do currículo e do ensino de Ciências, têm propiciado diferentes possibilidades de reflexões acerca dos processos de construção e constituição dos conhecimentos.

Para Bachelard (1996), o processo de descoberta, na ciência, inclui desvendar o impensado, o inconsciente, o que historicamente se mostra nas realidades, mas que é eliminado nas ciências ditas exatas. O pensamento bachelardiano nos remete a uma percepção de ciência não acabada e não fechada, bem diferente daquela que apresenta um único resultado ou explicação e que dá assim sua sentença de verossimilidade.

Na mesma direção, Japiassu (1982) afirma que os sujeitos precisam, ao pensar e agir na produção da ciência, “destruir o espírito científico estabelecido, provocando, assim, relações entre as experiências vivenciadas por eles, indagando e ao mesmo tempo repensando os conceitos e saberes, pensando o avanço científico a partir da ruptura com a retificação” (JAPIASSU, 1982, p.143).

Como deveriam, então, constituírem-se os conhecimentos científicos? A partir do referencial Bachelardiano, entende-se que deva ser por meio da interação entre os sujeitos e deles com o objeto do conhecimento, a partir do qual engendrariam múltiplas possibilidades de interpretações que considerariam os diferentes contextos sociais ao invés de prenderem-se a um determinado contexto.

Todavia, o conhecimento precisa ser entendido como multiplicidade de percepções que, enquanto sujeitos, somos capazes de realizar: “As Multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.8). Ou seja, através dos questionamentos,

das problematizações, das relações e articulações entre o que consideramos conhecer com o que desejamos conhecer. Ainda de acordo com Bachelard (1996), o ato de conhecer ocorre somente se enquanto sujeitos formos capazes de superar os possíveis obstáculos epistemológicos, interpretados aqui enquanto resíduos de conceitos totalizantes que tentam impossibilitar as transformações. Neste sentido e ainda de acordo com o supracitado autor (1996, p. 304), é preciso “inquietar a razão e desfazer-nos dos hábitos do conhecimento objetivo”. A partir desse entendimento, o ato de fazer ciência e de produzir conhecimento deve significar “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituindo o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer à razão razões para evoluir” (BACHELARD, 1996, p. 24).

Seguindo linhas também contrárias à racionalidade científica ocidental, que supervaloriza a razão e desvaloriza a imaginação, tanto Deleuze quanto Guattari entendem a criatividade como forças positivas que potencializam a vida e o pensamento. Para eles, o conhecimento só pode ser construído em condições de liberdade, com a utilização de algo que Bachelard sempre defendeu: a imaginação, a criatividade e o questionamento para além das formas totalizantes, rígidas e tradicionais do pensar.

De acordo com os autores, “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 21). As perguntas a partir da perspectiva da Filosofia da Diferença não se estruturam a partir de “o que é” e “por quê”, mas, sim de questionamentos sobre “como alguma coisa funciona e, se funciona, quais são os efeitos” e “como ela opera”, em uma via contrária à do empobrecimento das relações fechadas e universalizantes que tornem medíocre o pensamento, com respostas prontas e preparadas. Essa forma de conceber a constituição do conhecimento científico implica, também, repensar o currículo, que permita “voo livre da imaginação” (BENJAMIN, 2012, p. 51).

Com sujeitos docentes formados em cursos que realmente trabalhem a interdisciplinaridade entre filosofias, ciência e arte, gestores escolares conscientes das ações e reverberações do capitalismo em movimento; estudantes, formandos em linhas curriculares transversalizadas de ciências, filosofias e artes (SPERB; CORAZZA; DINARTE, 2017).

Quando concebemos o currículo apenas como uma grade ou matriz, expressa na forma de projetos pedagógicos, diretrizes, leis, livros didáticos, e não sua relação com os múltiplos e diferentes contextos que se engendram no ambiente escolar e que o atravessam, temos uma percepção que se compõe no campo da organização e da hierarquização, e não que se respalda no campo da imanência, ou seja, das vidas vividas no âmbito dos currículos escolares.

O currículo matriz assume uma rusticidade, tem uma marca de poder, todos os sujeitos precisam ter um rosto, sujeitar-se e pôr-se a serviço dele. Tudo que for diferente dentro desse contexto é entendido enquanto minoria, e assim, subjugada, traduzida e negociada nas complexas redes de saberes-fazer porque, também, são expressões de políticas de currículo.

A esse respeito, Veiga- Neto (1996) pondera que nossas construções e nossos entendimentos do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico, social, econômico psicológico e político; isso é, não há uma dimensão política ‘ao lado’ das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa

constantemente todas as demais.

Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político.

Talvez seja necessário compreender o currículo e o ensino de Ciências como construção coletiva, como corpos sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1996) que são agenciados por multiplicidades de desejos que perpassam as camadas do tecido social no cotidiano escolar e que possibilitem escapar das modelizações e padronizações.

O currículo do ensino de Ciências, a partir da noção de corpo sem órgãos, pode produzir outras interpretações por investir no agenciamento da alegria, da construção, da autoria, passando da passividade para a ação nos processos de tomada de decisão e de inventividade cotidiana. Provoca desvios e linhas de fugas desse projeto de mundo categorizado, hierarquizado, preestabelecido, metodologicamente pensado, que sufoca a todos.

3 Considerações finais

No exercício da escrita neste ensaio, entendemos que problematizar conceitos e possibilitar diferentes formas de pensar questões que fazem parte do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento do ensino de Ciências da Natureza. Por meio e a partir do exposto, pode-se constituir esboços provisórios que possibilitem identificar alguns movimentos de escape frente aos mecanismos de opressão imposta pelo Estado ou pela percepção histórica de como as coisas, conhecimentos culturais precisam ser.

Nosso ensaio, nos lembra que um currículo não é só pensamento, é desejo de viver o caos desses acontecimentos e de seus devires, é uma “possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo” (BARTHES, 1987, p. 9).

Dessa perspectiva, torna-se imprescindível refletirmos sobre a multiplicidade de conhecimentos e a sua relação com o campo curricular e o ensino de Ciências da Natureza. Para tanto, defendemos a construção coletiva desses currículos, lembrando que “a questão não é de onde você tira as coisas, mas onde você as leva” (GODARD, apud JAGODZINSKI; WALLIN, 2013, p. 177).

Contudo, propor relações para além dos processos de ensino e de aprendizagem com o contexto sociocultural e também com os desejos dos sujeitos docentes e/ou discentes e suas respectivas dimensões de gênero, etnia, raça, campo, cidade ou periferia, pode, em nosso entendimento, levar a um currículo com sentido, ou seja, capaz de propiciar uma experiência de imanência a cada sujeito.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro:

Contraponto Editora, 1996.

BARTHES, Roland. **A Aventura Semiológica**. Lisboa. Edições 70, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. (Obras Escolhidas v.2) Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et alii. **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis/RJ: De Petrus, 2015. p. 79-98.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes. 1994

DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 325, p. 57-65, oct. 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, vol. 1. 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 3, p. 9-30. 1996

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3a ed. Coleção Trans 34, 2010.

FONSECA, Tânia M. Galli; KIRST, Patrícia G. **Cartografias e devires**. A construção do presente. 1ª edição Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2003.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. **Art Based Research**, a Critique and a Proposal. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. **Pistas do método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROLNIK, Suely. Cartografia Sentimental. **Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 13-26. 2000.

SPERB, Carolina; CORAZZA, Sandra Mara; DINARTE, Luiz Daniel Rodrigues. Ciência, filosofia e arte escrita na/da Escola. **Revista Teias**, [S.l.], v. 18, n. 50, p. 338-349, mar. 2017. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/26678>. Acesso em: 24 out. 2020. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.26678>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1996.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: INCLUSÃO E DIREITO A IGUALDADE

HUMAN RIGHTS EDUCATION: INCLUSION AND THE RIGHT TO EQUALITY

Marcos Toledo

Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, MG, Brasil. E-mail: toledomarcos@outlook.com.br

Mateus França

Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, MG, Brasil. E-mail: mcastrofranca@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.57>

Recebido em: 06.01.2021

Aceito em: 24.01.2021

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo primordial o enaltecimento do direito humano que todos os seres possuem de ter acesso à educação, principalmente diante da inclusão ao se tratar de diversas que, infelizmente, causam distinção nos dias atuais como classes sociais, gênero, deficiências e outras questões equivalentes. Tendo início com explicações que fundamentam a educação como direito humano e fundamental, segue com abordagem sobre a educação e a inclusão para então expressar as ideias centrais do direito à inclusão.

Palavras-chave: Direitos humanos; Educação; Igualdade; Inclusão.

Abstract: The main objective of the present work is to enhance the human right that all beings have to have access to education, especially in view of the inclusion of several that, unfortunately, cause distinction today such as social classes, gender, disabilities and others equivalent issues. Beginning with explanations that base education as a human and fundamental right, it continues with an approach on education and inclusion to then express the central ideas of the right to inclusion.

Keywords: Human rights; Education; Equality; Inclusion.

1 Notas introdutórias

O presente trabalho idealiza um debate por meio de demonstrações teóricas e fundamentos legais que versam sobre a temática de educação, dispondo de sua imprescindibilidade para a vida humana e, em particularidade, sobre a educação inclusiva por meio da abordagem da igualdade entre os seres humanos como a necessidade de extinguir preconceitos e tabus.

Partindo do pressuposto da educação como direito fundamental, abordará em seu primeiro tópico questões sobre a valorização da educação e sua consideração como direito social, sequencialmente demonstrará aspectos do direito educacional e então a demonstração da



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

educação como parte integrante do processo de formação e desenvolvimento do ser, sendo um direito inalienável e indispensável.

Na abordagem da educação e inclusão é exposto a necessidade de compreensão e capacitação daqueles que constituem a comunidade escolar diante das diferenças, trazendo fundamentos legais para tal e a imprescindibilidade de inclusão de deficientes nas instituições escolares para o desenvolvimento psíquico e social destes.

No presente contexto, remete ao pensamento dos desafios enfrentados para a transformação da escola normal em uma escola inclusiva. Diante de tais pensamentos, é compreensível a necessidade urgente de tais modificações.

Adiante, elenca o direito a educação igualitária, pela interligação do direito a educação e da necessidade de inclusão, sendo esta essencial para o desenvolvimento social e quebra de preconceitos, estando pautada e vigente em lei própria com reconhecimento de poderes e se pautando na reforma das escolas para que recebem, de forma preparada, a inclusão.

Ao findar, traz considerações finais que abordam sobre a imprescindibilidade da inclusão do campo educacional para o desenvolvimento da sociedade e o dever de fazer cumprir as leis que são instituídas mas há um distanciamento notável entre a teoria e a prática efetiva.

2 A educação como direito humano e fundamental

Dentre os diversos e constantes debates atuais que referenciam os direitos fundamentais e indicam que sua ausência assolam o desenvolvimento humano e a preparação do ser para o desenvolvimento pleno do seu papel de cidadão diante da sociedade, é imprescindível enaltecer a educação, que é previsto pela carta magna de 1988 em seu artigo 205 no dizer “a educação, direitos de todos [...]” ou em seu artigo 6 na expressão da educação como direito social.

A educação tem seu incontestável valor, pois, como cita Delevatti (2006, p. 10),

A educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da nação. Sendo assim, a educação precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor. Caso contrário pode ser inútil ou até pernicioso ao Estado

Após a carta constituinte vigente no Brasil, temos o desenvolvimento da educação em vários âmbitos, onde no próprio direito se desenvolveu e estruturou o direito educacional que, nas sábias palavras de Melo Filho (1983, p. 54), tem por conceitualização o “conjunto de técnicas, regras e instrumentos jurídicos sistematizados, que objetivam disciplinar o comportamento humano relacionado à educação”.

No presente contexto, objetiva-se a ideia da educação como um elo entre as liberdades que são garantidas pelo Estado Democrático de Direito e o próprio exercício da cidadania, fazendo necessário a incorporação aos preceitos da constituição para suas possíveis e prováveis adequações de oferta.

Nas considerações de Joaquim (2009, p. 35), temos que

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos, que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; em sentido estrito, a

educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

Para Pierre Toussaint Roy (2006, p. 30-31), a educação

É um direito exigível, inalienável, indispensável, universal, independente, indivisível e integral. Pois é um direito do cidadão e um dever do Estado, reconhecido tanto pelas constituições de quase todos os países da América Latina como por diversos pactos e convenções internacionais.

A educação deve então ser compreendida como um direito efetivo, que de fato transformará e possibilitará o desenvolvimento pleno e a inclusão do ser. Na interpretação de Richard Hartill (2006, p. 56),

Educação é um direito universal e não um serviço. A educação que buscamos é de qualidade, possibilita a inclusão, permite o pleno desenvolvimento da potencialidade de cada pessoa, constrói o respeito à diferença, promove a equidade e a paz.

Diante de todo o contexto evidenciado, tem-se que vale, dentre todos os direitos, destacar o direito à educação, pois, sem este, o ser sequer se terá real compreensão do que significa um direito fundamental (LIMA, 2003, p. 133).

3 Educação e inclusão

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

A atual e tardia discussão sobre inclusão no ambiente escolar tem causado alterações na compreensão e na estruturação da educação e das escolas, almejando a viabilização do acesso e a efetiva inclusão dos alunos que portam algum tipo de deficiência como também da capacitação e preparação de todos os docentes, funcionários administrativo e demais que desenvolvem atividades dentro de uma instituição de ensino.

Porém, diante de toda complexidade, é possível elencar como a maior delas o entendimento da deficiência como própria da condição humana e não como algo fixo que incapacita os seres a desenvolverem determinadas atividades, como infelizmente é comum visualizarmos.

Nas palavras de Sartoretto (*online*, s./d.), para se compreender e viabilizar a educação inclusiva é necessário

Entender a diferença não como algo fixo e incapacitante, mas reconhecê-la como própria da condição humana ainda é distante e complexo para a maioria dos professores que trabalha com a ideia de que todos alunos são iguais e as turmas, homogêneas.

Durante muitos anos os deficientes não tiveram acesso à escola comum, tendo que desenvolver seu aprendizado dentro de casa ou em espaços específicos e segregados, não convivendo com outros alunos que não portavam alguma deficiência, destarte, sendo excluídos do convívio social e da interação com o ambiente.

Neste determinado contexto é que exalta a necessidade da inclusão no meio educacional,

pois, como expressa Joaquim (2009, p. 54)

(...) a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo como modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas.

Após a promulgação da constituição federal de 1988, o acesso dos portadores de deficiência a escola comum se viabilizou (na teoria), o que tem transformado a ideia do sentido da escola, visando que está se torne detentora da responsabilidade de formadora de gerações futuras, estando além dos desafios que encontra para efetivação de seu papel.

Ainda que a transformação da escola para uma escola inclusiva seja desafiadora, é uma batalha necessária, pois a convivência e o desenvolvimento de toda a sociedade dependem da inclusão. Pois, como cita Camargo (2017, p.1)

Não faz sentido, por exemplo, estudantes com deficiências participarem efetivamente apenas da educação básica. Quando concluírem o ensino médio, encontrarão espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão. Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.

Logo, a principal transformação necessária a se viver, se volta ao pensamento de que não basta adquirir conhecimentos, mas é imprescindível desenvolver a capacidade de se adquirir conhecimento, levando em consideração as especificidades de cada ser e as experiências que cada um possui, para que este possa desenvolver quaisquer atividades, sejam elas pessoais ou profissionais, sem sofrer julgamentos ou exclusões.

4 Direito a educação igualitária

Diante do direito a igualdade, nenhuma fundamentação caberia melhor propriedade a citar a própria lei 13.146 de 6 de julho de 2015 que, conforme seu preâmbulo, “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”.

Trazendo aspectos sobre a inclusão da pessoa com deficiência, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, a lei tem por objetivo propostas em diferentes níveis que viriam a beneficiar de forma justa e com equidade, mais de 45 milhões de brasileiros que possuíam algum grau de deficiência ao longo de seus 127 artigos.

E, mesmo diante da extensão de seu texto, a presente lei se preocupou em destinar um capítulo apenas para tratar sobre a educação, indo de seu artigo 27 ao 30 apenas com tratativas a este respeito.

Já em seu artigo 27, traz os seguintes dizeres:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de

violência, negligência e discriminação.

O presente texto busca, de forma absoluta, fortalecer os desafios e construir projetos que sejam capazes de extinguir e superar os processos de exclusão vivenciados nas últimas décadas, desenvolvendo uma condição favorável às políticas públicas fundamentais ao que diz inclusão.

A educação, como já visto, é tida como um direito fundamental, não podendo ser diferente na inserção do contexto da educação inclusiva. Esta, por si, trata de um direito incondicional que não pode estar indisponível e devendo ser fruto de financiamentos e gestões necessárias para garantia do acesso, permanência, participação e aprendizado.

Partindo da ideia de que a exclusão dos portadores de deficiência decorre por barreiras sociais, culturais, políticas e econômicas, materializadas nas condições educacionais, é que a lei traz a seguridade da acessibilidade do direito a educação em todos os níveis.

Na consideração de cada pessoa como única e detentora de características próprias e individuais, o aprendizado não está relacionado e nem se faz dependente de condições físicas, intelectuais ou sensoriais, trata-se unicamente do resultado da interação social e cultural.

Destarte, é fundamental compreender a luta pela educação inclusiva como instrumento efetivo para assegurar o direito do deficiente à educação inclusiva, sem que haja qualquer tipo de violência, negligência e discriminação, carecendo de suas garantias específicas.

A superação de qualquer desses fatos indicaria a eliminação de todo e qualquer tipo de preconceito, seguindo então os princípios dos direitos humanos que tem por pilar a educação para todos. Assim, teremos a verdadeira prática de que tanto buscamos e almejamos diante do acesso da educação para todos.

5 Considerações Finais

A educação é tida por direito fundamental pelas capacidades que vem a desenvolver no ser humano, sendo essas essenciais para a sua vivência diária no contexto social, como a ética, moral e outros princípios que por meio dela se obtém. Essa relevância é destacada pela própria Constituição Federal que além de resguardar, assegura o direito que todos dela – da educação – usufruam.

Porém, é notável que as leis que temos, ainda que estas versem sobre temas específicos e tragam até retaliações para o caso de não cumprimento, a prática constantemente visualizada é distinta daquela explícita por leis ou mesmo almejavél por grupos que lutam pelos direitos das minorias.

Diante do contexto inclusivo, estamos em tempos tardios diante da ausência da qualificação para recepção e desenvolvimento dos trabalhos que o envolvam, surgindo em tempos recentes certas capacitações (que são motivos de alegria), porém, inserido no contexto de docentes e profissionais da educação que ainda não despertaram seus olhares para a importância que estas possuem.

Destarte é possível dizer que estamos, na educação atual, diante de dois grandes desafios, sendo o primeiro a capacitação dos profissionais da educação e a segunda a própria inclusão, sendo que ambas acontecem gradual e constantemente, caminhando lado a lado.

Após a real inclusão e preparação das instituições escolares e do entendimento da

educação como fundamental para o desenvolvimento social, chegaremos a tão sonhada escola inclusiva e que elenca a educação como direito fundamental de todo e qualquer ser humano.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 set. 2020

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 set. 2020

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CAMARGO, Éder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: Enlaces e desenlaces**. Revista ciên. Educ. Bauru, nº 1, vol. 23: 2017.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A Educação Básica como Direito Fundamental na Constituição Brasileira**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Programa de Mestrado Acadêmico em Ciência Jurídica, Orientação Prof. Dr. Marcos Leite Garcia, Ciências Jurídicas, Políticas e Sociais, 2006.

HARTILL, Richard. **O financiamento da educação na América Latina**. In: CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. A educação na América Latina: direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: História, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LIMA, Maria Cristina de Brito. **A educação como direito fundamental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

MELO FILHO, Álvaro. **Direito Educacional: aspectos teóricos e práticos**. Revista mensagem. Fortaleza, nº 8 (número especial sobre Direito Educacional): 1982/1983.

ROY, Pierre Toussaint. **Um direito inalienável, universal e integral**. In: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A educação na América Latina: direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006.

SARTORETTO, Maria Lucia. **Inclusão escolar, um direito de todos alunos, com e sem deficiência**. Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Disponível em: <<http://www.fmss.org.br/artigo-inclusao-escolar-um-direito-de-todos-alunos-com-e-sem-deficiencia/>>. Acesso em: 05 set. 2020

A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

THE USE OF MIDI RESOURCES IN THE DISTANCE TEACHING / LEARNING PROCESS

Aldeci dos Santos

Universidade Federal de Sergipe, SE, Basil. E-mail: aldeci26@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8468-2760>

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.59>

Recebido em: 10.01.2021

Aceito em: 28.01.2021

Resumo: A educação à distância (EAD) pode e tem sido realizada por diversos meios, seja rádio, correio, telefone, televisão, dentre outros. O vídeo faz parte deste processo haja vista que o seu uso está cada vez mais presente em nosso dia a dia em vários lugares. Desta forma faz-se necessário à sua grande relevância no campo educacional como meio de informação e comunicação em sala de aula. O uso do vídeo na educação vem dinamizar este processo, deixando as aulas mais estimulantes e significativas, possibilitando ao alunato uma maior atração e concretização mais eficaz dos conteúdos em diversas áreas do conhecimento. Desta forma, o presente artigo visa analisar a utilização do vídeo no processo de ensino/aprendizagem, no que se refere à modalidade EAD.

Palavras-chave: Educação à distância, ensino/aprendizagem, vídeo.

Abstract: *The distance learning (ODL) can and has been done by various means, whether radio, mail, telephone, television, among others. The video is part of this process given that their use is increasingly present in our daily lives in many places. Thus it is necessary to its great relevance in education as a means of information and communication in the classroom. The use of video in education comes streamline this process, making lessons more exciting and meaningful, allowing the greater attraction alunato and more effective implementation of content in different areas of knowledge. Thus, this article aims to analyze the use of video in the teaching / learning process, in relation to the ODL mode.*

Keywords: *Distance education, teaching / learning, video.*

1 Introdução

Educação, do latim “*educere*”, significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste na formação de caráter; é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando (BRANDÃO, 1982). Segundo Maritain (cit. in BRANDÃO, 1982, p. 65), “... o objetivo da educação é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituirá como pessoa humana, dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais”.



A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

De acordo com a atual Constituição Brasileira, a educação é um direito de todos os cidadãos e a escola, como instituição social, está inserida numa certa realidade social que a influencia e na qual exerce influência de valores na ciência, na política e na cultura (RODRIGUES, 1998).

Mesmo em comunidades onde não há um sistema centralizado de governo, escolas e ensino especializado formal, a educação e a aprendizagem estão presentes. Assim sendo, a Educação é vista como promoção do desenvolvimento de todas as dimensões da natureza humana.

Partindo desse princípio pode-se afirmar que a Educação a distância é uma modalidade de educação que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática, como podemos verificar na citação de Letwin (1997: p. 9):

na virtualidade tais encontros são possíveis. Talvez tenhamos que dar outro nome para a educação a distância, visto que hoje ela já não se define pela distância. O que seguramente não vamos mudar é sua definição de educação e a busca de produzir um bom ensino, do mesmo modo que em qualquer outra proposta educativa.

Educação à distância, segundo Moore (1973 apud BELLONI, 2006 p. 25), pode ser definida como a família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

A educação a distância está modificando todas as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais, que estão utilizando cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando assim a necessidade de presença física e reorganizando os espaços e tempos.

Através de chats, fóruns e mensagens dá-se um aprendizado grandioso, visto que estes promovem a troca de ideias, informações entre professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno. Sendo assim, evidencia-se um crescimento nos diversos campos que abrange a Educação a Distância, além de uma rápida evolução das redes e mobilidade tecnológica, como também a abrangência dos sistemas de comunicação digitais com seus modelos distintos.

O uso da Tecnologia faz parte deste processo, sendo de fundamental importância, para a educação a distância, contribuindo na área educacional, pois em um mundo globalizado, o uso da Tecnologia é de suma importância nos projetos pedagógicos, haja vista que o seu uso está cada vez mais presente em nosso dia a dia em vários lugares. Podemos citar como exemplo as mídias, que surgem como mediatizada, assumindo papel de informação e comunicação. No espaço escolar sua contribuição é relevante a ponto de proporcionar uma inter-relação necessária para formação de uma visão holística da presente problemática.

Desta forma faz-se necessário à sua grande relevância no campo educacional como meio de informação e comunicação em sala de aula. O uso do vídeo na educação vem dinamizar este processo, deixando as aulas mais estimulantes e significativas, possibilitando ao alunato uma maior atração e concretização mais eficaz dos conteúdos em diversas áreas do conhecimento. Desta forma, o presente artigo objetiva analisar a contribuição do vídeo no processo de ensino/aprendizagem, no que se refere à modalidade EAD.

2 Diagnóstico sobre as metodologias de ensino no Brasil e o seu papel na dinamização das aulas

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 4.024 de 1961, o cenário escolar era dominado pelo ensino tradicional, onde cabia ao professor a transmissão de conhecimentos acumulados, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção dos conteúdos e reprodução das informações (BRASIL, 1998). Atualmente, a maioria dessas aulas ainda continua baseada na mera transmissão de informações, tendo como principal recurso o livro didático e sua transcrição na lousa, tornando assim as aulas desinteressantes e pouco compreensíveis, fazendo com que os alunos sejam meros expectadores (DELIZOICOV; ANGOTI; PERNAMBUCO, 2003).

Diante dessa situação, Lopes (2001) destaca que o professor deve ser criativo, de espírito transformador, deve sempre tentar inovar sua prática. Um dos caminhos para tal fim seria dinamizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. O que se percebe em algumas salas de aula, porém, é a utilização única do livro didático, prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor em sua prática docente.

Apesar de haver outros recursos serem de fundamental importância na aprendizagem, esta, na maioria das vezes, não é trabalhada pelos docentes em suas aulas, pois apesar destes inovarem suas técnicas e a maneira como lecionam, o método tradicional continua sendo utilizado, tendo como material auxiliar o livro didático. Segundo Franco (1982), os livros didáticos se destinam a instruir, coadjuvando o trabalho do professor numa área qualquer do conhecimento humano, tendo como função apresentar conteúdos das matérias curriculares.

Por isso, cabe aos professores selecionar e utilizar outros materiais e instrumentos mais atrativos para os alunos, como: livros paradidáticos, jogos, revistas, suplementos de jornais, vídeos, CD-ROM, entre outros, a fim de que estes obtenham uma melhor aprendizagem.

3 Ambientes virtuais de aprendizagem (ava) e sua contribuição para o ensino à distância

Ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem múltiplas mídias, linguagem e recursos, apresentar informações de maneira e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional. Os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem são basicamente os mesmos existentes na internet (Correio, Fórum, bate-papo, conferência, banco de recursos, etc.), com a vantagem de propiciar a gestão da informação segundo critérios preestabelecidos de organização definidos de acordo com as características de cada software. Possuem bancos de informações representadas em diferentes mídias (textos, imagens, vídeos hipertextos), e interligadas em conexões constituídas de links internos ou externos ao sistema.

O gerenciamento desses ambientes diz respeito a diferentes aspectos, destacando-se a gesto das estratégias de comunicação e mobilização dos participantes, a gestão da participação dos alunos por meio de registro das produções, interações e caminhos percorrido, a gestão do

apoio e orientação da avaliação. Os ambientes virtuais de aprendizagem podem se empregados como suporte para sistema de educação a distância realizados exclusivamente on-line, para apoio às atividades presenciais de sala de aula, permitindo expandir as interações da aula para além do espaço, tempo de encontro face a face ou para suporte de formação semipresencial nas quais o ambiente virtual poderá ser utilizado tanto nas ações presenciais como nas atividades à distância.

De acordo com Castells, (1999), novos processos criativos podem ser potencializados fluxos sociotécnico de ambientes virtuais de aprendizagem que utilizam o digital como suporte a exemplo, o ciberespaço. A educação on-line, a educação à distância e-learning são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si.

A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios como (correspondência postal, ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, vídeo, computador, *internet* etc.), técnicas que possibilitam a comunicação e abordagens educacionais, baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade de tempo e na localidade do aluno em qualquer espaço. A educação on-line é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncrona ou assíncronas. Tanto pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso de interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre pessoas, cuja comunicação pode se dar de acordo com modalidades comunicativas, a saber.

A comunicação todos-todos, ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via e-mail, que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista uma lista específica para tal fim, mas sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que recebe; comunicação de um para muitos, ou seja, de uma para muitas pessoas, como ocorre nos fóruns de discussão, nos quais existe um mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas intervenções; Observação, a comunicação de muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunicações colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunicação e respectivas de produções.

Na EAD em meio digital, pode-se observar que existe um foco central em determinado aspecto, diretamente relacionado com a abordagem educacional implícita, o qual pode ser; O material instrucional disponibilizado, cuja abordagem está centrada na informação fornecida por um tutorial ou livro eletrônico hipermediáticos. Essa abordagem se assemelha à autoinstrução e distribuição de materiais, chegando a dispensar a figura do professor.

O docente, considerado o centro do processo educacional, o que indica a abordagem centrada na instrução fornecida pelo professor, que recebe distintas denominações de acordo com a proposta do curso. O aluno, que aprende por si mesmo, em contato com os objetos disponibilizados no ambiente, realizando as atividades propostas a seu tempo e de seu espaço. As relações que podem se estabelecer entre todos os participantes evidenciado um processo educacional colaborativo no qual todos se comunicam com todos e podem produzir conhecimento, como ocorre nas comunidades virtuais colaborativas.

Em um mesmo curso à distância, conforme as características da atividade podem existir alternância entre focos, sendo possível lançar mão de diferentes meios e recursos, tais como hipertextos veiculados CD-ROM, distribuição de material impresso via correios, vídeos,

teleconferência, etc. Também denominado e- learning híbrido, pode englobar autoformação assíncronas, interações síncronas em ambientes virtuais, encontros ou aulas e conferências presenciais, outras dinâmicas usuais de aprendizagem e diversos meios de suporte à formação, tanto digitais como outros mais convencionais.

A distância geográfica de múltiplas mídias são características inerentes à educação à distância, mas não são suficientes para definirem a concepção educacional. A par disso, o ótico presente na regulamentação do artigo 80 da LDB, do decreto nº 2.494 de 10/02/98, indica como características da educação a distância a autoaprendizagem mediada por recursos didáticos, sem salientar o papel do aluno e do professor, bem como as respectivas interações e intencionalidades implícitas em todo ato pedagógico voltado ao desenvolvimento de competência, habilidades e atitudes.

Entretanto, mesmo com o uso de recursos das TICs, observa-se com maior frequência a ocorrência de programas de EAD centrados na disponibilidade de materiais didáticos textuais ou hipertextuais, cabendo ao aprendiz navegar pelos materiais, realizar as atividades propostas e dar as respostas, muitas vezes isolado, sem contato com o formador ou com os demais participantes do programa. Nesse caso, o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos. Os recursos da TIC podem ser empregados para controlar os caminhos percorridos pelo aprendiz, automatizar o fornecimento de respostas às suas atividades e o feedback em relação ao seu desempenho.

Diante disso, Prado e Valente (2002) ressalta que participar de um ambiente digital se aproxima do estar junto virtual, uma vez que atuar nesse ambiente significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialoga trocar informações e experiências e produzir conhecimento.

Aprender a planejar, desenvolver ações, selecionar e enviar informações, estabelecer conexões, refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares, desenvolver a Inter aprendizagem, a competência em resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca de fazer compreender.

Com o uso de ambientes digitais de aprendizagem, redefine-se o papel do professor que finalmente pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas, aquele que navega junto com os alunos, apontando as possibilidades dos novos caminhos sem a preocupação de ter experimentado passar por eles algum dia.

4 A importância das novas tecnologias na educação à distância

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EAD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento.

Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço – tempo de aula e da comunicação bidirecional entre professor e

alunos, contudo, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco se pode admitir que o acesso a hipertextos e recursos multimidiáticos de conta da complexidade dos processos educacionais.

5 A contribuição do vídeo no processo educativo

Podemos citar meios de comunicação e informação existentes na atualidade, a exemplo do telefone, a televisão, o rádio, o jornal e a internet. Através dessas tecnologias é possível que haja, de forma cada vez mais eficiente, uma comunicação entre pessoas dispersas geograficamente no menor espaço de tempo.

De acordo com Moran (2000), Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio.

Desta forma, é de fundamental importância salientar a importância do vídeo no processo educacional, pois juntamente com a TV, ambos podem transmitir informações, linguagens, privilegiando alguns valores e contribuindo com metodologias e potencialidades no que se refere a sua utilização na educação. Moran (2000), ainda não foram exploradas todas as possibilidades dessas mídias no contexto educacional.

Moran (1995) discorre sobre a importância na utilização de vídeos e de TV na educação, onde estes auxiliam o despertar da curiosidade, permite compor cenários desconhecidos pelos alunos, permite simulações da realidade, reproduz entrevistas, depoimentos, documentários, auxilia no desenvolvimento da construção do conhecimento coletivo pela análise em grupo e o desenvolvimento do senso crítico.

6 O vídeo como instrumento de ensino/aprendizagem em EAD

Existem cursos a distância que oferece o vídeo como ferramenta para seus alunos como forma de aula, em que o professor da disciplina apresenta a matéria de maneira clara e objetiva. Para isso os docentes elaboram vídeos-aula, onde professores e coordenação se reúnem para definir a temática a ser trabalhada, objetivos e conteúdos a serem tratados.

Além disso, o professor e a coordenação devem ter um roteiro prévio do que deverá ser o vídeo, e finalmente o roteiro acabado, que é o texto escrito de tudo o que se verá e ouvirá na tela. É importante ressaltar que a avaliação de um vídeo educativo não se faz da análise apenas do vídeo em si, mas o uso educativo que dele se faz. Dessa forma, o vídeo deve ser acompanhado de um guia que ofereça sugestões e orientação para maior exploração educativa.

Pode-se citar como exemplo a webconferência, que é uma forma de utilização do vídeo na educação a distância, pois consiste na geração de palestras via internet, permitindo difundir informações a diversos pontos nos países e no mundo. Essa ferramenta de ensino, de acordo

com Santos & Nascimento (2011), aproxima-se de uma situação convencional da sala de aula, porque possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em tempo real (*on line*) e possa ser interativo entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente.

Cruz e Moraes (1997) enumeram as vantagens e desvantagens do uso da webconferência na educação, considerando o atual parâmetro tecnológico. Para os autores, as vantagens seriam: a) a transição mais gradual dos métodos de ensino presenciais; b) o espaço colaborativo para socialização e aprendizado em grupo; c) a seleção e o planejamento de cursos interativos para classes pequenas ou menos interativo para audiências maiores; d) escolha dos meios de transmissão de acordo com a possibilidade, disponibilidade e demanda.

Entre as desvantagens desse gênero, estariam, conforme Cruz e Moraes (1998), a) a baixa qualidade de som e imagem, em alguns casos; b) desconhecimento do potencial.

Nesse sentido, Demo (1998) faz uma crítica quanto à questão das elaborações de aulas na modalidade EAD, ou seja, lança mão de aulas mais agradáveis, porque suportadas por tecnologias (vídeo, televisão, teleconferência, ambientes virtuais), mas não ultrapassa o contexto de aula reprodutiva, em que os estudantes são telespectadores passivos e os materiais didáticos não favorecem a aprendizagem na ausência física do professor.

7 Vídeo conferência: possibilidades e desafios no sistema EAD

A videoconferência é definida por Oliveira (1996) como um conjunto de facilidades de telecomunicações que permite aos participantes, em duas ou mais localidades distintas, estabelecer uma comunicação bidirecional mediante dispositivos eletrônicos de comunicação, enquanto compartilham, simultaneamente, seus espaços acústicos e visuais, tendo a impressão de estarem todos em um único ambiente.

A videoconferência é uma das melhores ferramentas de abordagem síncrona, pois possibilita o uso de imagem e som em tempo real e é a única que possibilita a explorar a linguagem corporal, a qual é responsável por 80% das impressões do indivíduo durante uma interação (Musey apud Fischer, 2000). Entretanto, este sistema ainda não pôde se tornar uma realidade popular devido a seu alto custo e à falta de uma infraestrutura de telecomunicações adequada (CARDOSO NETO, 2001).

A videoconferência pode ser apresentada por intermédio das salas de videoconferência ou por meio do computador, cujas conexões podem ou não ser realizadas pela Internet.

Essas salas são formadas por auditórios equipados com TV's, câmeras de vídeo e consoles de controle. As soluções por computador são compostas por modem, placa processadora de som e imagem, uma pequena câmera e um microfone, além do software para videoconferência (CARDOSO NETO, 2001). Esta solução apesar de mais barata e acessível, possui mais limitações, principalmente devido à baixa largura de banda disponível para transmissão de imagem e som via Internet.

De acordo com Sacerdote, (2010), muitas vezes, os que optam por utilizar videoconferência via Internet são obrigados a limitar o uso dos recursos disponíveis, tais como utilizar somente o áudio, sem imagens, ou estabelecer mecanismos de controle, tais como, só o professor transmite imagens e os alunos transmitem apenas áudio. Muitas outras estratégias podem ser adotadas

para viabilizar o seu uso enquanto não se dispõe de infraestrutura mais adequada para seu funcionamento.

Os sistemas de videoconferência dispõem de outras ferramentas que facilitam a interação entre os participantes, fazendo com que se tornem ambientes mais completos e interativos. Com este intuito, as salas de videoconferência também dispõem de computadores, além de outros equipamentos como as câmeras digitalizadoras de documentos, onde um documento colocado sobre ela pode ser visualizado por todos os participantes da conferência (SACERDOTE, 2010).

Podem ser apontados como vantagens da videoconferência em relação ao ensino presencial (CARNEIRO, 2001, FISCHER, 2000):

- aumento da motivação dos alunos;
- amplia a capacidade de comunicação e apresentação;
- agilidade e aumento da produtividade, pois permite maior interação entre os participantes;
- economia de recursos, com a redução dos gastos com viagens;
- economia de tempo, evitando o deslocamento físico para um local especial;
- comodidade de estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, pois permite a comunicação simultânea entre pessoas distantes umas das outras;
- resolução parcial de problemas de planejamento e agendamento de encontros, aulas ou reuniões, pois não é necessário deslocamento pelos participantes, resultando em praticidade;
- mais um recurso de pesquisa, já que a reunião pode ser gravada e disponibilizada posteriormente;
- visualização de documentos e alteração pelos integrantes do diálogo em tempo real;
- compartilhamento de aplicações;
- compartilhamento de informações (transferência de arquivos).

Na Internet, a videoconferência traz ao modelo de EAD alguns avanços relacionados à tão criticada impessoalidade existente nas demais ferramentas. Ela permite estabelecer um contato visual entre os alunos e professores, deixando este de ser um mero referencial simbólico que faz contato por cartas eletrônicas para desenvolver a personificação dos indivíduos envolvidos na interação. É claro, como já foi dito, existem limitações tecnológicas e estruturais para um bom funcionamento da Videoconferência (SACERDOTE, 2010).

Ainda, de acordo com Sacerdote (2010), se não forem tomados os cuidados necessários, pode se tornar em um instrumento de desmotivação do aluno, visto que tentará falar com o professor e apenas verá uma imagem intercalada por uma sequência de outras imagens que apenas sugerem a ocorrência de algum movimento e sons que de tão interrompidos se torna impossível produzir um significado compreensível.

Alguns softwares para videoconferência via Internet já estão disponíveis para uso, e são geralmente baseados em uma interface que apresenta as imagens daqueles que estão conectados no momento. A maioria disponibiliza ainda outras ferramentas adicionais como um chat (bate-papo) para a interação via texto. Este recurso é fundamental para superar obstáculos de comunicação, substituindo parte do que seria dito, em áudio, por textos.

8 Conclusão

Face ao exposto, são notórias as inúmeras contribuições do vídeo, pois beneficia não só o desenvolvimento da percepção do discente através de imagens, textos, sons, movimentos, cores, cenários além de relações espaciais, como também a interação com as tecnologias, mas também torna possível que se utilizem elementos da cultura local, no qual haverá uma identificação maior do público com o emissor da mensagem.

Porém, é de suma importância que a utilização do vídeo seja vinculada a uma proposta pedagógica consciente das exigências de uma educação transformadora que priorize a criatividade, a pesquisa e a formação para a cidadania. Moran (1994) complementa afirmando que o vídeo educacional não deve simplesmente reproduzir conteúdos, mas deve favorecer a produção de novas formas de interação entre o conteúdo, os alunos e o ambiente ao qual o mesmo se insere.

9 Referências

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**/ Maria Luiza Belloni. 4 edição Campinas, SP: Autores associados, 2006 (coleção educação contemporânea).
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 1982.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>.
- CARDOSO NETO, C. **Tecnologia para EAD: videoconferência**. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/videconf.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2012.
- CARNEIRO, M.L.F. **Videoconferência: Ambiente para educação à distância**. In: Workshop Informática na Educação - PGIE/UFRGS. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/pgie/workshop/mara.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CRUZ, D.M. e MORAES, M. **Manual de videoconferência**. Florianópolis. Laboratório de Ensino a Distância. UFSC, 1998.
- DELIZOICOV D.; ANGOTI, J. A. P. PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 1. ed. São Paulo:Cortez,2003.
- DEMO, Pedro. (1985). **Ciências Sociais e Qualidade**. São Paulo: Artmed, 96-110.
- FISCHER, G. S. **Um ambiente virtual multimídia de ensino na WEB, com transmissão ao vivo e interatividade**. 2000. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FRANCO, M.L. **O Livro Didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global, 1982.

LETWIN, E. (org.) **Tecnologia Educacional política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p23-79.

LOPES, A.O. **Aula expositiva: Superando o Tradicional**. In VEIGA, I.P.A. (Org). **Técnicas de Ensino: Por Que Não?** 12 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MORAN, M, J. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias**. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre - RS. 2000.

MORAN, M, J. **O Vídeo na Sala de Aula**. Texto publicado na Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna. 1995. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em 20 jun. 2012. 1995 –b.

OLIVEIRA, J. C. **TVS: um sistema de videoconferência**. 1996. Dissertação (Mestrado) - PUC-RJ, Rio de Janeiro.

PRADO, M.E.B.B. VALENTE, J.A.A. **Educação à distância possibilidade a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. in: MORAES.M.C. Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

RODRIGUES, N. **Da Mistificação da escola a Escola necessária**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1998.

SACERDOTE, H.C.S. **Análise do vídeo como recurso tecnológico educacional**. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG. v. 2, n. 1, março de 2010.

A INFLUÊNCIA E O CONTROLE ESTATAL NA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

ZAMBONI, Fausto. Análise das circunstâncias distantes. In: **A opção pelo Homeschooling: guia fácil para entender por que a educação domiciliar se tornou uma necessidade urgente em nossa época.** Campinas, São Paulo: Kirion, 2020. p. 19-22.

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

Universidade Ibirapuera, SP, Brasil. E-mail: douglasabreupestana@usp.br

Alexandre Dijan Coqui

Secretaria Municipal de Educação do Município de Jacaraci, BA, Brasil. E-mail: coqui.kok@hotmail.com

No livro “*A opção pelo Homeschooling*”, Fausto Zamboni, discorre a partir da realidade do ensino no Brasil para orientar seus estudos sobre a construção do ensino domiciliar e todas as questões que permeiam os desafios na nossa realidade educacional. Discute sobre as questões relacionadas ao sistema de ensino atual e a descrença na educação oferecida pelas instituições aos estudantes e sua formação social, crítica, moral e ética e, por outro lado, os desmitifica os mitos sobre o *homeschooling*, no que concerne a socialização das crianças e adolescentes e seu desempenho, tanto acadêmico, quanto profissional.

Ao discutir sobre a educação em casa, dois pontos surgem: Os moldes educacionais no Brasil comportariam a aprovação legal da educação domiciliar com uma cultura tão diversificada? Ou, vivemos exclusivamente um imperialismo cultural¹ que definem nossos papéis sociais e o ensino formal com seu currículo demarcado é a fonte de sustentação do poder e nos traça uma linha histórica de submissão a um controle social e econômico. A educação domiciliar não quebraria essa hegemonia?

As interrogações são respondidas ao longo da obra, no entanto, elegeu-se o capítulo II intitulado, *Análise das circunstâncias distantes*, para analisarmos o passado e compreendermos o presente. O autor chama ou interpela o interlocutor a pensar em um tripé que permeia a educação no Brasil: O descaso e a falta de prioridade na gestão da educação; falta de política efetiva com intuito real de resolver os problemas; ou a deficiência na estrutura do sistema educativo. São pontos fundamentais para uma análise sobre a opção pelo ensino domiciliar crescente no país. Para entender esses pontos, o capítulo, retoma a história da construção do sistema educacional para a compreensão do ensino hoje no Brasil.

Nesse capítulo o autor traça a formatação do ensino obrigatório como fonte de poder. A partir do momento da implantação de uma educação compulsória modificando as relações entre

¹ Para entender melhor esse assunto no texto Sobre as artimanhas da razão imperialista, In: *Escritos de Educação*, Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

estudante e professor, está além da obrigatoriedade para o desenvolvimento intelectual do aluno e a equidade no acesso e permanência, mas na manipulação do indivíduo pelo poder do estado.

Zamboni leva-nos as circunstâncias distantes para atingir seu objetivo de apontar as falhas na construção do sistema educacional em diversos contextos. Na França, em plena Revolução francesa, a necessidade de mudança é direcionada nas crianças por serem mais influenciáveis, assim, a médio e longo prazo a resposta é automática, mudar hábitos e pensamentos utilizando a educação como instrumento de mudança - entende-se aqui mudança como ato de influenciar os outros para o bem de um grupo específico - não para o desenvolvimento crítico do indivíduo. Dessa maneira, os antigos valores políticos e religiosos são extirpados juntos com aqueles que não aderem ao novo contexto revolucionário.

Na Prússia, temos o controle estatal. Esse sistema é adotado por regimes como o nazismo, o fascismo e o comunismo, como fonte de controle do poder. O Estado possui a autoridade para controlar a formação educacional da população e, por consequência, na formação dos indivíduos dentro de um regime autoritário e, consequentemente, na formação do homem e sua submissão e domínio do estado sobre a vontade do povo.

Nos Estado Unidos, a tentativa de filósofos e educadores para utilizarem os moldes prussianos culminou em resistência. É interessante a concepção de Horace Mann “os pais entregam ‘refêns’, a ‘causa sagrada da educação’”. A partir da Revolução Industrial, a mão-de-obra é fator determinante na formação dos indivíduos. Observa-se no pensamento de Ellwood Cubberley (p.21), “Nossas escolas são fábricas onde o produto bruto (a criança) é plasmado e modelado”. No entanto, esse pensamento, posteriormente, foi considerado um proselitismo tanto aos professores, como aos alunos.

Tal enfoque na educação obrigatória e nos moldes que favoreçam o sistema político e econômico, nas discussões feitas pelo autor, esboça a ideia de técnicas de manipulação psicológica, não sendo coautor de teorias da conspiração, mas de técnicas de submissão à autoridade e do conformismo, apoiadas no behaviorismo e na psicologia do engajamento². Assim, as reformas educacionais estão pautadas no controle da produção, no crescimento populacional e nos fluxos migratórios, (p. 21), no entanto, o autor destaca que apenas esse controle não satisfaria a demanda econômica e social, mas a gestão da própria mentalidade do povo. “A alteração e homogeneização de todo o tecido social, no mundo inteiro” (p.22), é impulsionado pelo controle da vida econômica, social e política, para tanto, a religião é fator fundamental como instrumento de manutenção dessa nova ordem, caso seja adaptada aos moldes vigentes.

Esse processo de domínio social é visto por alguns filósofos como Russell que diante a ameaça de uma guerra nuclear o governo possa manipular a mentalidade do povo para pensar o que se deseja e como a necessidade estatal exigir. Ou seja, se o governo definir que a neve é preta, ela será preta para a população – conformismo.

Para o autor, a retrospectiva histórica no sistema educacional está distante da educação como desenvolvimento da inteligência (p. 22). A relação da obra de Fausto Zamboni e a obra de Zygmunt Bauman, *Sobre educação e juventude*³, possui relativa semelhança ao discutir sobre

2 Essas ideias estão explicadas na obra *Maquiavel Pedagogo*, Pascal Bernardin, Campinas, Vide Editorial, 2012.

3 Para aprofundar é interessante conhecer a obra de Zygmunt BAUMAN, *SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: CONVERSAS COM RICCARDO MAZZEO*. RIO DE JANEIRO: ZAHAR.

a indústria do consumo na exploração dos jovens e utilizando-se de sua fragilidade nas relações sociais que são ampliadas por uma educação que cede ao mercado capitalista e não corrobora com uma formação social/crítica.

O autor conclui o capítulo apresentando os altos investimentos em transportes, informática e equipamentos militares e a educação está longe de receber investimentos públicos e, principalmente, o ensino público está cada vez mais abandonado, distanciando da evolução que o mundo vem passando. Cresce os investimentos tecnológicos e falta tecnologia nas escolas: um paradoxo abissal.

Percorremos um caminho mais atual e possível de assistirmos a esses obstáculos. Vive-se um período pandêmico: ou a suspensão das aulas, ou o crescimento do número de vítimas do Covid-19, decisões que dividem opiniões. No entanto, a falta de tecnologia nas escolas públicas tornou-se visível, mesmo alguns estados ou municípios nadando contra a correnteza e elaborando estratégias possíveis para dar continuidade ao ensino, os desníveis sociais superam quaisquer tentativas de nivelar o conhecimento para todos.

É claro a manipulação político-econômica que afeta a população, principalmente, as menos favorecidas, contudo, a possibilidade de uma educação domiciliar existe, apenas com ajustes e investimentos públicos podem modificar o painel desesperador que muitos estão vivendo.

O texto é muito claro e cria uma leitura interessante abordando uma análise das circunstâncias distantes que afetam nossa realidade educacional e encerra de forma memorável “na verdade, o investimento foi na engenharia social por meio da educação, e nesse sentido os resultados são exatamente os esperados”. Em plena pandemia e no caos que o mundo enfrenta, onde a mudança não é necessária, mas imprescindível, estamos colhendo exatamente os frutos que o poder político, social e econômico deseja saborear.

PARA ALÉM DA FAMÍLIA TRADICIONAL: A ABERTURA DO CONCEITO DE FAMÍLIA NO DIREITO BRASILEIRO

BEYOND THE TRADITIONAL FAMILY: THE OPENING OF THE FAMILY CONCEPT IN BRAZILIAN LAW

Lucas Melo Rodrigues de Sousa

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, Brasil. E-mail: lucasmelo@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i1.60>

Recebido em: 15.01.2021

Aceito em: 29.01.2021

Resumo: O Estado juntamente a sociedade, principalmente pela prevalência dos comandos de terceira geração de direitos fundamentais, devem atuar com mecanismos positivos para que nenhum indivíduo seja coisificado e que possa ter em si elementos que o tornam único e digno de respeito, alterações legislativas devem atuar principalmente de forma protetivas às minorias que poderão se ver excluídas da sociedade, pois o futuro é para todos

Palavras-chaves: Direito. Família. História.

Abstract: *The State together with society, mainly due to the prevalence of third generation commands of fundamental rights, must act with positive mechanisms so that no individual is reified and that he may have elements that make him unique and worthy of respect, legislative changes must acting mainly in a protective way towards minorities who may be excluded from society, as the future is for all*

Keywords: *Family. History. Law.*

1 Introdução

Constata-se que atualmente não podemos falar “a família”, como se houvesse um único modelo de integração familiar padronizado universalmente, existem inúmeras formas: biparentais, binucleares, reconstituídas etc. Se antes o casamento era a base que definia a união entre duas pessoas, ele não pode ser mais considerado como tal. O aumento nos divórcios, famílias monoparentais, gays e a popularidade da coabitação demonstra a plasticidade das relações, a união não mais se baseia em interesses econômicos como na sociedade pré-moderna que não se baseava na atração sexual onde imperava-se um ideal de relacionamento puro, onde os casais se mantinha por decisão determinada, sendo a atração sexual uma futura possibilidade, atualmente ao menos em regra impera o amor romântico (princípio da afetividade). O respeito às diversas modalidades familiares é um pressuposto constitucional, dessa forma se conclui que os direitos fundamentais possuem uma perspectiva garantista baseada na dignidade da pessoa



humana, pois, são direitos representativos que impõe o Estado o dever de observar as pretensões advindas da soberania popular, fluindo sua aplicação material e formal independentemente de limites temporais, sendo um núcleo inviolável que protege todos os indivíduos dentro de um determinado Estado soberano.

2 Família homoafetiva: histórico

O termo homossexualidade surgiu em 1860 com intuito de atribuir aos relacionamentos uniformes um tom depreciativo, Segundo Maria Berenice Dias o termo (2013, p. 31), “exprime tanto a ideia de semelhante, igual, análogo, ou seja, homólogo ou semelhante ao sexo que a pessoa almeja ter, como também significa a sexualidade exercida com uma pessoa do mesmo sexo”. Historicamente esse tom foi atribuído após anos de ignorância a tal prática sexual, desde a época de Alexandre, o Grande a prática existia e inicialmente na Grécia a união de dois homens era considerada uma pura, genuína e verdadeira forma de amor, explicitamente incentivada, pois, as práticas sexuais com parceiros bifformes possuíam apenas o intuito de reprodução.

A ignorância ao assunto permeou até a Idade Média onde a Igreja Católica transcende seu poder do cunho religioso há diversas áreas de forma soberana, difundindo o pensamento que os atos sexuais são unicamente meios de perpetuação da humanidade e em diversos momentos castigou aqueles que o praticavam com outros fins. Incumbe destacar a frase contida no livro bíblico Levítico (18:22): “Não te deitarás com homens, como fazes com mulheres: é abominação”. Mudanças enormes ocorreram desde então, em menor escala no campo religioso. (DIAS, 2013)

A concepção abordada fortemente na Idade Média passou a considerar a homossexualidade como uma comorbidade onde a perversão e traços biológicos eram capazes de degradar todo o círculo social e deveria haver intenso tratamento psicológico, tudo fruto de reflexos do Cristianismo, tratamentos como terapia de choque, lobotomia e castração foram propostos, tal concepção infelizmente ainda que de forma menor permanece nos dias de hoje como será apresentado posteriormente. A exclusão da homossexualidade como doença mental foi feita pela Organização Mundial da Saúde apenas em 17 de maio de 1990 e ratificada em 1992. (GIDDENS, 2016)

Os valores atribuídos a homossexualidade fizeram com que diversos jovens fossem expulsos de seus lares, fruto da negação familiar, posteriormente, a busca por empregos era inútil, na maior parte da vezes o único emprego destinados aos homossexuais era a prostituição e exploração sexual, para uma convivência relativamente pacífica era necessário isolamento de grupos em tribos específica como em Stonewall, mas, ainda assim eram vítimas de violência, principalmente policial, eram perseguidos especificadamente os homens e mulheres com vestígios a figura do gênero oposto, tendo em vista que dessa forma se traria uma maior visibilidade da então doença.

Em concordância a necessidade de imposição heteronormatividade social, havia um movimento gay nomeado “*gay is good*” que promovia a aceitação de forma pacífica com redução do radicalismo e o uso de terno e gravatas para que fossem vistos como homens iguais, em contrapartida a esse movimento temos a Revolta de Stonewall onde diante da violência policial, gritos como “*gay power*” e “*We Shall Overcome*”, acendeu uma grande revolução para a concessão dos direitos civis a comunidade gay e durou cerca de cinco dias em movimentos de intensidades

distintas, que é celebrada anualmente.

É uma proeminência que todos os direitos alcançados a esta unidade familiar prosperou em seus primeiros passos desse intenso movimento, a legalização da homossexualidade no Reino Unido a título de exemplificação foi em 1967, a primeira união homoafetiva foi reconhecida pela Dinamarca em 07/07/1989, apesar do Brasil ter sido um dos países pioneiros quanto a descriminalização hoje é o país com maior incidência de crimes contra a comunidade gay. (Giddens, 2016)

Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade, portando uma questão social, vários de nós não gostamos de homossexuais, pois, aprendemos no período de criação da personalidade que a homossexualidade é um comportamento não aceito. (FARIA e MARIA, 2009)

É evidente que apesar da evolução no que diz respeito a direitos básicos e fundamentais a luta ainda é árdua. (Giddens, 2016) aponta que a constante luta da comunidade gay é evidente nas minúcias do que a heterossexualidade colocou no mapa de forma simples personagens gays em filmes e teatro inicialmente só eram inseridos em tom de deboche, pontua ainda sobre as posições diversas no mundo globalizado, onde Estados Soberanos permitem uma vida existencialmente digna e igualitária, outros um status mediano e por exceção a exclusão total.

3 Reconhecimento estatal

Atualmente muito se discute sobre direitos fundamentais da pessoa humana, contudo tal expressão exige que saibamos elucidar em que consiste tais direitos, porque são essenciais e articulados como fundamentais, pois nem sempre estão em concordância com a concepção pessoal dos indivíduos. Não é de ciência geral a garantia de determinados direitos, tampouco que devem ser respeitados e prestados pelo Estado.

Importante inicialmente compreender o significado do termo direitos humanos, estes são valores universais, em todos os tempos e sociedades que possibilitam a um indivíduo afirmar sua condição humana e se desenvolver integralmente abrangendo aspectos biológicos, psicológicos, econômicos sociais, culturais e políticos. São inerentes a toda coletividade e servem para resguardar todos os homens. É um instrumento contra todo tipo de violência e garantia da preservação da dignidade independente de nacionalidade, sexo, etnia, classe social, crença religiosa, opção política e convicção moral. (NOVELINO, 2020)

A discussão quanto ao fundamento dos direitos humanos se baseia em um debate sobre a natureza e a razão de ser de tais direitos. Um argumento quanto a razão de ser destes é cuidar, resguardar e promover humanidade, impedindo a coisificação do ser humano. É uma fonte que visa justificar o valor e a necessidade desses direitos, ainda que não haja uma fundamentação universal e absoluta tendo em vista que a expressão pode receber diferentes significados ao longo do tempo e espaço, mas existe uma ideia central baseada na dignidade da pessoa humana.

O problema grave do nosso tempo, com relação aos direitos humanos, não é mais o de fundamentá-los e sim protegê-los, principalmente em virtude dos desafios enfrentados em virtude de diversas culturas, hábitos, convenções e costumes de diversas sociedades, até porque um fundamento seria incapaz de refletir as múltiplas noções e essências do homem. Talvez seja

adequado ponderar que o grande desafio da questão é o caráter jurídico, tendo em vista que o Estado deve prover medidas para que tais direitos não sejam violados, os direitos humanos só possuem eficácia definitiva quando são vivenciados, a necessidade de praticá-los já demonstra um motivo e razão de ser. (BOBBIO, 1982)

Ao longo do tempo muitas tentativas foram feitas para justificar a existência dos direitos humanos e fundamentá-los, Locke (1988) já anunciava a opinião de que o homem espontaneamente possui direito à vida e a igualdade de oportunidades, tal preceito é seguido pelo pensamento de (Rousseau, 1985) que apresentava a afirmação de que todos os homens nascem livres e iguais, possuindo direitos inatos e indispensáveis a sua sobrevivência digna, tal ideia imerge em razão do homem ser um ser com sensibilidade capaz de se relacionar com seus semelhantes.

O fundamento dos direitos humanos está vinculado a qualidade da dignidade da pessoa humana, sendo o valor que confere humanidade ao sujeito, tal ideia busca garantir a autonomia e liberdade do sujeito, sendo todo ser humano possuidor de um valor essencial, o homem é considerado como um fim em si mesmo e jamais como mero instrumento para realização de algo. A dignidade é um valor incondicional, imensurável e insubstituível e não admite equivalente. (KANT, 1980)

Apesar da conclusiva importância da fundamentação, parece claro que nem sempre podemos fazê-lo com segurança o que significa essa noção. Não é fácil definir de maneira ampla, satisfatória e inquestionável, podemos ainda até saber o conceito de dignidade, porém nem sempre somos capazes de externalizá-lo, todavia ainda que confuso é possível perceber quando ela, a dignidade, é violada. Zelar e promover a dignidade humana é o bastante para tornar nossa vida social menos injusta e violenta.

Por muito tempo a ideia de dignidade se restringia na crença divina, isso é, que todo ser humano é criado à imagem e semelhança de Deus. Ainda que defendida atualmente, é majoritário que a dignidade seja concebida em virtude da racionalidade do homem. É essa faculdade que funda a autonomia da sua vontade e a liberdade que orienta sua ação no mundo. O homem é concebido como o único ser dotado de vontade, sendo capaz de agir de forma livre para controlar seus desejos, mas, também de emoção. O homem não seria um animal racional se não fosse afetivo, usamos nossos sentimentos em prol dos semelhantes e da conquista de uma vida social justa e harmoniosa.

Conclui-se que todos os homens são dotados da mesma dignidade, mas isso não evita que determinados indivíduos sofram violações. Por isso falar em dignidade universal pode parecer uma ideia vaga, já que os indivíduos pertencentes a determinado grupo social possuem proteção em êxito e outros não. O respeito, a garantia e a promoção da dignidade é um processo que está sujeito a recuos e fracassos. Por isso tal tema deve ser discutido e presente no cotidiano das pessoas.

O homem é um ser passível de ser melhorado e superar instintos egoístas e prejudiciais à sociedade. Por isso é sempre importante defender a educação fundamentada em direitos humanos, devendo o homem ser preparado para vida em sociedade, tal processo pode promover valores como solidariedade, justiça e respeito mútuo, pois a realização de tais valores permite a aptidão de viver com dignidade.

3.1 Do casamento

Constata-se que o casamento é um contrato bilateral e solene, sendo assim um dos negócios jurídicos mais importantes do direito civil é formal e tem fulcro no direito das famílias, por meio do qual duas pessoas se vinculam através de uma relação jurídica típica e pública que é a relação matrimonial, conforme o artigo 1.511 do Código Civil “O casamento estabelece comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges”. Apesar de ser um assunto atualmente consolidado pelo Supremo Tribunal Federal e não havendo óbice relativo a uniões homoafetivas, pois, sendo o casamento a forma mais abrangente que o Estado protege a família e se são múltiplos os arranjos familiares reconhecidos pela Constituição Federal não poderiam os casais homoafetivos serem excluídos de tal narrativa.

Registra-se que a vigente Carta Magna traz em seu bojo o seguinte texto (BRASIL, 1898) homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado, para efeito da proteção, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. Evidencia-se que a interpretação constitucional deve ser feita levando em conta as peculiaridades que singularizam seus preceitos, o método normativo-estruturante se impõe como uma interpretação entre o texto e a realidade, a norma não compreende apenas o seu texto literal é necessário uma abordagem social e histórica, não havendo discriminação imotivada.

A Constituição Federal concede proteção da família, independe da celebração do negócio jurídico do casamento e agregou diversos tipos familiares, meramente exemplificativo é a disposição do caput do art. 266, não se admitindo que haja exclusão em virtude de uma cláusula geral, sendo a união permitida a todos.

Percebe-se que toda Constituição ao manifestar pretensões sociais de sua era, mesmo quando omissa, provoca efeitos. Ao dizer que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações nos parece que a Constituição Federal com intuito protetivo diante de eras de desigualdade de gênero, apenas deseja que haja tratamento igualitário entre estes em seus diversos negócios jurídicos incluindo uniões afetivas e nesse mesmo sentido a especificação entre homens e mulheres como entidade familiar é apenas uma regra geral exemplificativa, sendo apenas um reforço a finalidade primária do casamento onde deve se imputar amor físico e comunhão plena e igualitária, não sendo características do casamento exigência de sexos divergentes.

Salienta-se que a omissão do legislador constituinte como uma suposta vedação ao fato em plena Constituição Cidadã que promove igualdade, dignidade plena, prevalência dos direitos humanos, vedação a tratamentos degradantes, segurança, inviolabilidade da intimidade, vida privada e honra das pessoas através de uma interpretação em unidade que busca impedir eventuais contradições havendo uma necessidade de uma coesão normativa e social levando em conta a unidade constitucional, não cabendo discriminação afetiva de acordo com Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, em face de silêncio do legislador deve o juiz se valer da analogia, costumes e princípios gerais do direito.

A equiparação da união uniforme permite que a união afetiva e sexual duradoura dos casais homoafetivos e ausência de vínculos formais permita a aplicação analógica da união estável que será convertida em casamento de forma otimizada e mais célere. E como previsto no diploma normativo maior (BRASIL, 1988) o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada

um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações ainda.

Sendo múltiplos os arranjos familiares e se duas pessoas cumprindo o dever de assistência e respeito mútuo com a finalidade de constituir um lar independente do sexo, não há de falar de uma política retrógrada e discriminatória, nada deve imperar se não o respeito e dignidade humana universalmente, a falta de efetiva proteção aos casais homoafetivos não irá fazer com que tal união ainda que informalmente desapareça, o repúdio de movimentos conservadores não pode limitar e retroagir o reconhecimento familiar homoafetivo, há uma previsão expressa quando ao instituto da proibição do retrocesso, não cabendo ignorar minorias, os casais homoafetivos não agredem a ordem social, não havendo objeção para que estas relações sejam reguladas pelo direito das famílias e não pelo campo do direito das obrigações com caráter puramente comercial, pois, a família se pondera principalmente pelo princípio da afetividade.

3.2 Da adoção

A legislação nacional define adoção como uma forma de filiação civil que atribuiu a qualidade de filho a um terceiro como se consanguíneo fosse sendo ato irrevogável, seus efeitos são previstos em lei mediante a requisitos previstos pelo legislador que não são passíveis de negociação. Maria Berenice Dias (2013, p.434) conceitua adoção como “modalidade de filiação constituída no amor, gerando vínculo de parentesco por opção”.

As respostas parecem encontrar-se como o princípio da Dignidade da Pessoa Humana (art. 1º, III da Constituição Federal) é pilar necessário do Estado Democrático de Direito e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão que reforça em âmbito global “todos os homens nascem livres e iguais em direitos e dignidade” (Organização das Nações Unidas – ONU), dessa forma o direito à adoção a casais homoafetivos deve ser reconhecida globalmente como já é em nosso país, a Constituição prevê o bem de todos, sem preconceitos, nessa situação adotante e adotado estão em um prisma de uma relação de bem comum e desenvolvimento integral, a moral sexual conservadora do passado não pode rondar para que haja cometimento de injustiças, o direito como instrumento de pacificação social e poder não deve excluir os laços afetivos e sociais em virtude da dinâmica do direito que seja correspondentes aos nossos tempos.

Destaca-se o que preveem Farias e Maia, 2009. p.59:

O desenvolvimento da criança não depende do tipo de família, mas do vínculo que esses pais e mães vão estabelecer entre eles e a criança. Afeto, carinho, regras: essas coisas são mais importantes para uma criança crescer saudável do que a orientação sexual dos pais.

A multiparentalidade é possível, dessa forma podendo constar o nome de dois pais na certidão de nascimento da criança ou do adolescente, novamente em razão do princípio a vedação ao retrocesso não há razão para que os direitos dos casais homoafetivos no que diz respeito ao casamento, união estável, sejam desconsiderados diante de um equilíbrio na relação que permitiria a proteção integral e o direito à convivência familiar, dessa forma todos os mecanismos jurídicos voltados para à tutela da criança e do adolescente deve se perpetuar por seus fins sociais e a possibilidade de amplo desenvolvimento, pois, é através da família qual seja sua modalidade que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve, pois, a família lhe presta assistência, dessa forma

respeitando a primazia do melhor interesse da criança e do adolescente. (FARIA e MAIA, 2019)

3.3 Da sucessão

A existência da pessoa natural termina com a morte real e como o complexo de relações jurídicas não pode ficar sem um detentor temos o instituto da ficção jurídica que impõe a transmissão da herança, no mesmo instante em que ocorre a morte real, desta forma abre-se a sucessão transmitindo automaticamente a herança aos herdeiros legítimos e testamentários independente dos herdeiros ignorarem o fato permitindo a continuidade na titularidade das relações jurídicas do defunto por meio da transferência imediata da propriedade aos herdeiros, dessa forma é concebido o direito sucessório que é um campo do direito privado que traz em seu bojo um conjunto de normas que dita a respeito da distribuição dos bens do *de cujus* a seus herdeiros, herança é um somatório em que se inclui os bens e as dívidas, os créditos e os débitos, os direitos e obrigações, as pretensões e ações de que era titular o falecido e as que contra ele foram propostas desde que transmissíveis. (DIAS, 2013)

A Equiparação das uniões homoafetivas as heterossexuais no campo do direito das famílias, e por força do disposto no art. 1790 do Código Civil, que dispõe que um companheiro participará da sucessão do outro, sem exigência que haja relações bifformes, logo, ainda que uniforme os companheiros integram a ordem de vocação hereditária, sendo exercida de forma legítima, veja (BRASIL, 2003): “ A companheira ou o companheiro participará da sucessão do outro, quanto aos bens adquiridos onerosamente na vigência da união estável”, dessa forma ainda que não sejam casados a decisão do Supremo Tribunal Federal, impõe a equiparação entre companheiro e cônjuges, desde que o primeiro prove a união estável.

Nesse sentido, veja:

PROCESSUALCIVIL.DIREITOCIVIL.UNIÃOESTÁVELHOMOAFETIVA. EQUIPARAÇÃO A UNIÃO ESTÁVEL HETEROAFETIVA. 1. Relações estáveis homoafetivas. Decisão que fez coisa julgada formal, reconhecendo a existência de “sociedade de fato” e não de “união estável”. 2. Nessa hipótese, os reflexos patrimoniais são os mesmos do período anterior à legislação que estabeleceu a união estável no direito pátrio. 3. A partilha dos bens restringe-se àqueles que foram adquiridos pelo esforço comum, durante o período em que vigorou a sociedade. 4. Recurso especial conhecido e provido em parte. (STJ - REsp: 1284566 RS 2011/0232543-3, Relator: Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, Data de Julgamento: 23/06/2015, T3 - TERCEIRA TURMA, Data de Publicação: DJe 26/06/2015).

A decisão é de repercussão geral e deve ser aplicada em todas as instâncias Judiciárias, o companheiro que comprova a união estável terá direito à meação da herança do falecido, sendo o restante dividido entre descendentes e ascendentes se houver, não havendo o cônjuge ou companheiro possui direito a integralidade do patrimônio.

Seria de má-fé e de enriquecimento ilícito, desvincular a união afetiva quando a seus efeitos sucessórios concedendo a herança a parentes distantes ao contrário de quem em plena vida desfrutou de uma união estável de dedicação plena ao outro parceiro, se afastarmos essa ideia estaremos diante de um resultado injusto a uma união que não pode ser negada e merece tutela jurídica efetiva pelo poder Judiciário e demais poderes, deve ser promovida mudanças legais ao grupos marginalizados e vilipendiados, como a opinião pública em relação a sexualidade é

bastante divergente com fatores de discordância em relação a crenças religiosas e política, deve o legislador promover mudanças políticas e sociais que nem sempre seguem a opinião pública, mas, que serve para modificá-la.

4 Conclusão

Constata-se que atualmente não podemos falar “a família”, como se houvesse um único modelo de integração familiar padronizado universalmente, existem inúmeras formas: biparentais, binucleares, reconstituídas etc. Se antes o casamento era a base que definia a união entre duas pessoas, ele não pode ser mais considerado como tal. O aumento nos divórcios, famílias monoparentais, gays e a popularidade da coabitação demonstra a plasticidade das relações, a união não mais se baseia em interesses econômicos como na sociedade pré-moderna que não se baseava na atração sexual onde imperava-se um ideal de relacionamento puro, onde os casais se mantinha por decisão determinada, sendo a atração sexual uma futura possibilidade, atualmente ao menos em regra impera o amor romântico (princípio da afetividade).

O respeito às diversas modalidades familiares é um pressuposto constitucional, dessa forma se conclui que os direitos fundamentais possuem uma perspectiva garantista baseada na dignidade da pessoa humana, pois, são direitos representativos que impõe o Estado o dever de observar as pretensões advindas da soberania popular, fluindo sua aplicação material e formal independentemente de limites temporais, sendo um núcleo inviolável que protege todos os indivíduos dentro de um determinado Estado soberano.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2002.

BRASIL. Superior Tribunal da Justiça - REsp: 1284566 RS 2011/0232543-3, Relator: Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, Data de Julgamento: 23/06/2015, T3 - TERCEIRA TURMA, Data de Publicação: DJe 26/06/2015, Disponível em: <https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/524323837/recurso-especial-resp-1286632-rs-2011-0244419-4>. Acesso em 16 de julho de 2020

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

FARIAS, Mariana de Oliveira; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Adoção por Homossexuais: A Família Homoparental Sob o Olhar da Psicologia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009.

GIDDENS, Anthony. **O que é Sociologia?** In: **Sociologia**. 4ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2016.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril, 1980.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de direito constitucional**. Salvador: JusPodivm, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.