ENSAIOS INTERDISCIPLINARES

Maria Valda Pereira Colares
Gloria Maria Colares Henrique
José Cicero Pinto dos Santos
Orgs.

EntreMargens Publicações

Maria Valda Pereira Colares,
Gloria Maria Colares Henrique,
José Cicero Pinto dos Santos
(Orgs.)

Ensaios Interdisciplinares

EntreMargens
Publicações

Copyright © 2026 Maria Valda Pereira Colares
Gloria Maria Colares Henrique
José Cicero Pinto dos Santos

Todos os direitos reservados aos autores. É proibido reprodução integral ou parcial deste livro, por qualquer meio, sem autorização prévia.

Revisão
Karen Feriguetii

Capa
Mariana Almeida

Conselho Editorial
Profa. Dra. Maria Valda Pereira Colares
Dra. Maria Inez Santos
Dr. José Cícero Pinto dos Santos
Profa. Dra. Flaviane Ferreira da Silva
Profa. Dra. Cleidilene Ramos Magalhães
Prof. Ms. António Laúndes

E59 Ensaios interdisciplinares / Maria Valda P. Colares, Glória Maria Colares Henrique, José Cícero Pinto dos Santos (orgs.) ; prefácio Karen Muniz Feriguetti. – Recife : EntreMargens Publicações, 2026.
400p.

Inclui referências.
Inclui currículos dos autores.

1. ENSAIOS BRASILEIROS. 2. ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO. 3. EDUCAÇÃO – PRÁTICA PEDAGÓGICA. 4. EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL. 5. EDUCAÇÃO – ASPECTOS PSICOLÓGICOS. I. Colares, Maria Valda Pereira. II. Henrique, Glória Maria Colares. III. Santos, José Cícero Pinto dos. IV. Feriguetti, Karen Muniz.

CDU 869.0(81)-4
CDD B869.4

PeR – BPE 26-066

... “É chegada a hora de elaborarmos o
nosso próprio saber (que) é aquele
que resulta do estudo, da pesquisa, da análise
de nossa complexidade, em todos seus aspectos”.

Miguel Arraes

Escrever é um ato de aprender com o mundo, e educar é um gesto de partilhar esse aprendizado em diálogo. Que estes ensaios revelem que o conhecimento não cabe em uma única disciplina, mas se constrói nas travessias entre saberes, experiências e vidas: as que atravessamos e as que nos atravessam.

Em diálogo e esperança, dedicado a Paulo Freire, cuja pedagogia nos ensinou que ninguém educa ninguém sozinho, mas em comunhão com o mundo.

Organizadores

“O mundo não é. O mundo está sendo”.

Paulo Feire

PREFÁCIO

INTERCURSO: O SABOR DOS DIFERENTES SABERES

Karen Muniz Feriguetti[1]

Intertexto, intermédia, intertudo, o que quer o que pode o dizer da interdisciplinaridade.

Começo com essa paráfrase de Caetano Veloso, um paladino das palavras refinadas. Em um mundo caótico, e na levada contrária à vida, com saberes desagregados e separados, além de descontextualizado, nasce da alma e do coração este livro que percorro. O espetáculo desta obra é a educação e a vida e é em teor inteiro, íntegro, vida, certamente e corre em vida com os poderosos sentidos escritos que dela se erguem.

E onde esse libélulo de vida inicia? Na palavra e no seu ensino e na valorização do conhecimento oral como prática e como saber ancestral. Em continuidade, sem formação e identidade docente para a justiça, estaremos sempre em preju-

1 Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus de Alegre. Doutoranda do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto. Integra como aluna doutoral o grupo de pesquisa e estudo Participação, Comunidades e Educação Política (PCEP), do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Mestra em Estudos Linguísticos pela UFES. Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Especialista em Estudos Linguísticos. Estuda as discriminações desde um ponto de vista da posicionalidade e da interseccionalidade, englobando a integração sócio-acadêmica de estudantes, foi coordenadora do NEABI, gestão 2024/2025 e secretária no grupo gestor do Fórum dos NEABIs do Ifes, gestão 2025/2026.

ízo da vida, corpos dóceis e fragilizados. Nessa vida, muitos corpos abandonados estiveram fragilizados, mas em autorrelado, em automemória, e na casa comum estão em vida, na vida e para a vida. Essa vida, que corporifica toda a obra tem uma força que quer afetar a escola em amor e esperança, na tessitura dos sentidos freireanos – o amorosidade e o esperançar.

E há palavras de sentidos em boniteza e palavras de sentidos duros e frios, essa luta de sentidos que a própria humanidade em seus fazeres produz cria um embate pertinente: formação humana ou exigência de competências? Nessa peleja entre o humanizar e o precarizar entra a formação do trabalhador jovem e adulto em um contexto capitalizado, em deteriorização e em precarização sempre a vida.

O momento da vida é delicado e de impossibilidades de vida, o sentido do trabalho tornou-se desviante, presumido em perigos: patologia. As pessoas compõem a vida e é preciso compreendê-la no seu melhor extensivo, nas boas e agradáveis atividades da vida, naquela parte que cuida de alimentar-nos. Ademais o alimento do corpo, que gera saúde, que saúde têm as trabalhadoras femininas em seu trabalhar? É sempre bom saber, em sabor. As práticas e os conhecimentos tradicionais também nos mostram isso, um povo tem na memória o saber e o praticar que o leva a preservar.

Há emoção nessa jornada intensa entre saberes e sabores. Onde não há emoção? Em todo lugar a vida nos emociona. Na sala de aula a emoção transborda e socioemocional é o alvo de vida na vida da educação. Educação não é somente vida, mas também centro de força para esforços, esforços pro-

venientes de contribuições forjadas na prática com o objetivo do sucesso. O amor é o sucesso. A vida é em amor. O amor é aceitação e abraço. Para incluir e transformar marca-se a dinamização educativa em uma dança, com arte, e graça, faz sentido e tem amor.

A vida prossegue, nem sempre com o resultado que esperamos, mas com o esperançar que conjugamos. O planeta enuncia sua problematização do humano. A natureza urge e pede soluções, se há comportamentos contrários, que sejam agregados ao saber problematizado e solucionador. Esse percurso é um fino e delicado fio que une escritos de vida.

A interdisciplinaridade, notação que rege esse trabalho, está sempre a mostrar elementos importantes de educação e de vida. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade em indagação fecham o fluxo do livro. Neste escrito, em toda a sua extensão, a educação é um ponto de inflexão inultrapassável e a interdisciplinaridade é um chamado à vida.

SUMÁRIO

Educação, Identidade Docente e Práticas Pedagógicas

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA PARA A JUSTIÇA SOCIAL
Deise de Jesus Soares Nunes *17*

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES PARA A ORALIDADE NA ESCOLA E ALÉM DELA
Diana Daniele Silva de Moura *41*

MEMÓRIA E (Auto)NARRATIVA: A CASA DA PROFESSORA LOURDES COMO UM ESPAÇO EDUCATIVO E LUGAR DE RECORDAÇÕES
José Cicero Pinto dos Santos *89*

TECENDO SENTIDOS: O CURRÍCULO COMO ATO DE ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO FREIREANA
Maria Valda P. Colares *119*

Educação, Trabalho e Desenvolvimento Profissional

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EJA
Flaviane Ferreira da Silva *155*

TRABALHAR É PERIGOSO: A DIMENSÃO PATOLÓGICA DO TRABALHO
Francisco Edison Sampaio *179*

GESTÃO DE PESSOAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SETOR GASTRONÔMICO
Glória Maria Colares Henrique *201*

GÊNERO E SAÚDE DE MULHERES TRABALHADORAS
Maria Inez Santos *225*

Educação, Interdisciplinaridade e Inovação no Ensino
SABERES TRADICIONAIS NO PARQUE NACIONAL DO CATIMBAU (PE): PRÁTICAS E CONHECIMENTOS DOS MORADORES LOCAIS
Cecília Brandão Corrêa de Araújo..... *265*

A PSICOLOGIA NA SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL
Gabriela Vieira Mendes *295*

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O SUCESSO ESCOLAR: ENSAIO SOBRE A MENINA LUZ
Liege Maria Ferreira Santana..... *315*

PREMISSAS PARA O DESIGN DE COREOGRAFIAS DIDÁTICAS ONLINE INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS
Luciano Gamez *341*

A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL DO DESCARTE DE METAIS PESADOS E SEU POTENCIAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA POR RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
Marcela Gomes Soares Barreto..... *361*

INDAGAÇÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERPROFISSIONALIDADE NA PERSPECTIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DA FORMAÇÃO EM SAÚDE
Thaís Helena Batel Pappis
Cristiane Mondadori
Fúlvia da Silva Sphor
Cleidilene Ramos Magalhães *375*

Sobre os autores 393

Educação, Identidade Docente e Práticas Pedagógicas

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA PARA A JUSTIÇA SOCIAL

Deise de Jesus Soares Nunes[2]

Introdução

Nas últimas décadas, o campo da formação de professores tem sido atravessado por debates que problematizam o papel da docência frente às desigualdades sociais e às demandas por uma educação mais inclusiva. Nesse contexto, este ensaio apresenta uma consideração derivada de um recorte da tese de doutorado intitulada *"Formação inicial e identidade dos professores para justiça social: um estudo multicasos com professores e formadores de professores de educação física"*, cujo foco recai sobre as identidades docentes e os ambientes formativos que favorecem a construção de práticas pedagógicas orientadas para a justiça social.

Assim, refletir sobre a formação de professores implica compreender não apenas os as práticas e experiências pedagógicas ligadas ao exercício docente, mas, como também, as identidades que emergem durante esse procedimento formativo. Este ensaio aflora como um recorte analítico do trabalho aludido.

2 Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/Porto/Portugal). Mestra em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/RJ).

Neste sentido, interessa buscar entender e discutir criticamente sobre os desafios da formação docente, fortalecer pesquisas no campo educacional e apontar caminhos para preparar professores comprometidos com a equidade, a inclusão social e a transformação da realidade escolar. Como os contextos de formação e as experiências dos formadores contribuem para a constituição de professores comprometidos com a inclusão e com a humanização da educação?

Korthagem, Loughran e Russell (2013) afirmam, que as pesquisas académicas passam a ser mais valorizadas neste século, tendo em vista a posição difícil em que a formação de professores se encontra. Para os autores (*ib.*) três são os pontos que colocam em xeque a formação docente: A irrelevância da preparação dos professores para a realidade da prática quotidiana nas escolas, sendo necessário, neste sentido, refletir sobre as estruturas e as práticas da formação; Os modelos tradicionais de formação de professores que, na prática de ensino, se vê como uma oportunidade de aplicar teorias já aprendidas, e as aulas teóricas são vistas como apropriadas para se ensinar sobre o ensino, gerando limitações e inadequações e as novas conceções sobre o ensino e a aprendizagem começam a emergir com visões de um conhecimento situado, ou seja, um conhecimento fortemente entrelaçado com a experiência e a emoção, que contraria as práticas tradicionais.

Em concordância com as ideias acima mencionadas, Nóvoa (2007, 2017) relata que o processo de universitarização da formação docente, que é marcado por uma nova abordagem e que se caracteriza pelas ideias de professor reflexivo e de professor pesquisador, trouxe avanços significativos na

formação de professores. Facto este, que permitiu a aproximação dos professores à pesquisa, ao espaço académico bem como outras profissões do conhecimento. Entretanto, atualmente, um sentimento de insatisfação se faz presente e é resultado da existência de um distanciamento entre o ensino superior e a profissão docente. Isto é, entre as universidades e a realidade concreta das escolas e da profissão.

Pereira, Mouraz, Lopes e Sousa (2013) sugerem que as novas políticas para o ensino superior tendem a esvaziar a componente subjetiva e vivida que acompanha a formação e a ação dos profissionais do ensino.

Atualmente é perceptível um esforço da reflexão e da elaboração destes profissionais e da sua atividade como necessariamente e positivamente dependente do comprometimento apaixonado e da articulação entre a emoção e a cognição. As instituições educacionais encontram-se cada vez mais em competição umas com as outras pela conquista de alunos e recursos.

Suas ações na busca do conhecimento são impregnadas pelas ideias dos decisores políticos, que têm como primícias a obtenção de resultados e o cumprimento de metas, em detrimento do conhecimento. O processo de mercadorização que se instala acaba por gerar uma crise na profissão de professor. As novas políticas educativas afastam o poder dos especialistas, passando para as agências reguladoras, gerando o enfraquecimento de sua autonomia e conhecimento (Fraser 2002; Young, 1990).

A (re) construção da identidade profissional dos professores formadores

O desafio para os formadores se traduz no dilema entre desenvolvimento da sua investigação e a profissionalização dos formandos. O processo de formação profissional universitária pode trazer vantagens para a dimensão objetiva da profissionalização, mas também pode ser uma ameaça na dimensão subjetiva da mesma, associando um hiato entre teoria e prática, tornando necessária a presença da profissão na formação (Sousa; Lopes; Boyd, 2018).

O estudo da identidade dos professores, dos seus formadores e da formação têm apostado numa posição crítica, transformadora e de esperança (LOPES, 2019) que urge adotar para implementar as mudanças necessárias à justiça social através da educação.

Sendo a identidade profissional um processo contínuo e em constante construção mediado pelas interações do indivíduo com os outros e com os contextos, socialmente estruturados em interação (Dubar, 1997) adota-se uma conceção de identidade e da sua construção de caráter ecológico (Lopes, 2007, 2009) em que se assume que a identidade é marcada por diferentes contextos (cultural, organizacional, social e político), entre os quais e dentro dos quais têm lugar diversas interações (Pereira; Mouraz; Lopes; Sousa, 2013, Veiga; Neave, 2015).

O problema de pesquisa que se investigou: *Como as identidades dos formadores – individuais e coletivas – contribuem para a construção das identidades dos professores em formação inicial,* recaiu na escolha do professor forma-

dor de educação física, por permitir uma avaliação geral desta área que é positiva e cria importantes interlocuções com outras áreas académicas. Uma vez, que a educação física escolar como parte da cultura humana estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao longo de sua história. Possui um estilo que é valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola, permitindo assim uma identidade alargada (Hoyle, 1975, 2001). Esta disciplina é plural, sua condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação.

E parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. A construção de um corpo e os movimentos corporais expressos por ele são manifestações culturais que possuem significados distintos em cada época e em cada contexto social (Daólio, 1996). O jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta são produções da cultura corporal que foram incorporadas pela educação física e seus conteúdos. Tem em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas (Huizinga, 2007).

A educação física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Ao invés de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que alunos e alunas analisem e externem os sentimentos e impressões pessoais que surgem nos momentos de divergência (Neira, 2018).

Para Neira (*ib.*) a incoerência didática ainda é um fenômeno mais comum do que se imagina. Professores e pro-

fessoras discursam a favor de uma sociedade democrática, contudo, em suas práticas docentes, promovem um ensino com pouca ou nenhuma abertura para os conhecimentos dos grupos desfavorecidos. Os currículos oficiais, em muitos casos, são voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências que prometem a formação de cidadãos críticos, como se as componentes dessa equação combinassem. A maior virtude da educação física cultural é a busca incansável por uma pedagogia coerente com o projeto de sociedade almejado.

Ora, a justiça social exige uma atitude curricular antifascista e esta não pode ser alcançada pelos docentes a partir da extração de conteúdos a serem ensinados do repertório cultural dominante. As avaliações dos estudantes são feitas com base na aproximação entre o que fazem e sabem ao final do período letivo e o que se esperava que fizessem e soubessem.

Concordante Neira (2018), Santos (2018), a educação física escolar deve ser pautada numa educação intercultural. À vista disso a educação intercultural favorece o diálogo entre diferentes grupos possibilitando práticas educativas atendendo à igualdade construída na diferença e vice-versa, contribuindo para a construção de relações democráticas e justas desde a sala de aula até ginásios e pátios escolares. Outro fator de relevância é que diversos estudos sobre a identidade dos professores de educação física indicam que a sua identidade - pelas relações internas e externas que promovem - se pode constituir num bom analisador para outras mudanças noutros professores e áreas do conhecimento (Cunha, 2016).

Nesse percurso analítico, também se examinou as

identidades individuais e coletivas de formadores de professores de educação física em dois contextos universitários situados em continentes distintos – Europa (Portugal) e América Latina (Brasil) —, considerando igualmente as parcerias estabelecidas com escolas e com professores supervisores.

A análise estendeu-se ainda às identidades profissionais de professores formados nesses contextos, permitindo estabelecer aproximações e contrastes entre os diferentes cenários formativos e compreender de que maneira tais experiências contribuem para a construção de práticas docentes voltadas à promoção da justiça social.

Quando se fala em escola justa, parte-se do princípio de que cada sujeito pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades. A escola não se torna mais justa porque reduz a diferença de resultados favoráveis entre categorias sociais. Ela se torna mais justa porque passa a permitir que todos os alunos entrem na mesma competição. Todos os alunos podem visar à perfeição, visto que todos podem, em princípio, entrar em áreas de maior prestígio, desde que seus resultados escolares sejam suficientes. O desenvolvimento da oferta escolar se torna um fator de igualdade de oportunidades e de justiça, já que tira as discriminações sociais de ingresso (Dubet, 2003, 2004).

A escola, do ponto de vista organizacional, é plural, com uma vida social mobilizada em compromissos entre vários mundos. O interior da escola é um ambiente em que se mobilizam justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes, uma vez que cada mundo aponta para ideias diferentes de justiça e ordens de importância também diver-

sas (Estevão, 2002). A escola é um lugar de várias racionalidades, ora mais domésticas e cívicas, ora mais empresariais ou mercantis.

Posto isto, significa dizer que o exercício de direitos no interior da escola obedece a um sentido e a uma construção muito particular, isto porque dentro do ambiente escolar enfrentam-se várias racionalidades, poderes, justiças em nome de modos diversos e até contrários de conduzir a sociedade e a educação (id., 2013). Considera-se ainda, a complexidade do conceito de "justiça social", quando se amplia o debate sob a ótica da globalização, que apresentou uma viragem ao conceito de justiça social. Atualmente este conceito abarca não só as questões de distribuição, mas também outros eixos subordinados, no qual se pode incluir: a diferença sexual, a raça, a etnicidade, a religião e a nacionalidade (Fraser, 2002).

Como contextos de formação, identidades individuais e coletivas dos formadores contribuem para a construção comprometida com a inclusão e com a humanização da educação

A identidade do sujeito é algo que se constrói na infância e se reconstrói ao longo da vida. Esse processo de (re) construção se constitui de forma dual, isto é, o indivíduo depende tanto do julgamento dos outros, como das suas próprias autodefinições e orientações para se compor, sendo a identidade um produto de sucessivas socializações. Essas socializações permitem ao sujeito assumir um sentimento de pertença ou de referência a grupos. O indivíduo contrai pessoalmente as atitudes do grupo em que está inserido, de forma que não se apercebe que tais atitudes guiam suas condutas através de

um saber intuitivo. As pessoas que constituem o grupo passam a exprimir um código simbólico comum que fundamenta a relação entre os membros que o integram (Dubar, 1997, Lopes, 2009).

O processo de socialização do sujeito pode ser dividido em duas fases: uma primária e outra secundária. A primária ocorre na infância, momento em que o indivíduo é imerso no mundo vivido, através de um universo simbólico e cultural, e apresenta características do saber sobre este mundo. Esta socialização primária depende das relações que se estabelecem entre o mundo social da família e o universo institucional da escola. Esses são campos semânticos que permitem ao sujeito a construção e antecipação de condutas sociais (Dubar, 1997).

Assim, para o autor, a socialização primária é resultado das relações entre família, escola e relação com adultos que asseguram sua socialização. Posto isto, a chave essencial da compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária pode ser entendida pela valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos socializadores e das relações que estabelecem com os diversos socializados (crianças).

A socialização secundária não pode ser considerada apenas uma simples reprodução dos mecanismos da socialização primária. Esta é provisoriamente definida como submundos institucionais especializados e de obtenção de saberes específicos, de papéis que direta ou indiretamente são estabelecidos na divisão do trabalho; em outras palavras, nesta socialização secundária se promove a construção da identidade profissional, que está relacionada, também, entre outros

aspetos, com o contexto profissional, que é composto pelo campo do trabalho e pela formação inicial (*ib.*).

Neste processo de construção da identidade através dos mecanismos de socialização primária e secundária é possível que ocorra um simples prolongamento entre essas duas socializações, no qual os conteúdos coadunam com o mundo vivido pela família de origem, e seus saberes construídos anteriormente. Outra situação que pode ocorrer seria uma rutura com a realidade que é construída na socialização primária. Ou seja, quando a socialização primária foi problemática, a socialização secundária é uma possibilidade de atingir uma identidade mais satisfatória (*ib.*).

A socialização primária e a socialização secundária não podem ser consideradas como totalmente independentes, tendo em vista que a socialização secundária nunca apaga totalmente a identidade geral construída no fim da socialização primária. Nessa construção de novas identidades pela relação das identidades actuais e futuras se gera um processo de construção de um mundo específico e de transformação da identidade especializada, e, por conseguinte, um processo de socialização em rutura com socializações anteriores, fundando um processo de mudança social e não reprodutora. Neste caso o sujeito precisará de vários choques biográficos para desfazer a realidade intensa interiorizada durante a primeira infância (*ib*).

Diante disso, Santos (2018) acredita que as interações do sujeito com a sociedade e as socializações que ocorrem no mundo vivido não são passivas e podem gerar reflexões e questionamentos a respeito desse mundo. Ainda, segundo a

autora, a socialização secundária é mais passível a mudanças e desafios, tendo em vista que a realidade do sujeito é menos acentuada em sua consciência do que a realidade apreendida na socialização primária, que pode ser alterada, mas exige impactos mais significativos para a mudança. Neste processo de interações do sujeito com a sociedade pode ocorrer um movimento nem sempre harmonioso, gerando assim uma crise de identidade.

Identidade profissional docente – um processo biográfico e relacional

De acordo com a teoria da identidade de Dubar (1997) a identidade social compreende uma articulação entre duas transações: uma biográfica, interna, que diz respeito ao indivíduo; e outra relacional, externa, que envolve o sujeito, as instituições e as pessoas com que ele interage ao longo de sua vida. Essas duas transações, a biográfica e a relacional, são inseparáveis e marcadas por uma dualidade. Essa dualidade social, ainda segundo o autor, pode gerar uma crise de identidade, fissuras ligadas ao eu, pois a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis e estão ligadas de uma forma problemática, sendo a identidade para si correlativa ao outro e ao seu reconhecimento.

O sujeito só consegue saber quem é através do olhar do outro, e essa experiência do outro nunca é diretamente vivida por si. Desta forma, o sujeito apoia suas comunicações para se informar sobre a identidade que o outro lhe atribui, e, portanto, para forjar uma identidade para si.

Dessa forma, a identidade é construída e deverá ser reconstruída a partir de uma incerteza que pode ser mais ou menos prolongada. Corroborando com as ideias de Dubar, Lopes (2009) relata que os termos "identidade" e "crise de identidade" passaram a ser utilizados a partir da segunda metade dos anos 1980 e na década de 1990, por parte de professores e outros grupos e entidades sociais e culturais. Os estudos sobre identidade tiveram início nos trabalhos científicos da Psicologia Social e na Psicologia do Ego, como também na Sociologia e Antropologia.

O interacionismo simbólico surge nesse contexto como um verdadeiro ponto de encontro das várias disciplinas, que enfatizam uma ou outra perspectiva. Neste caso os atores em cooperação podem construir novos mundos; contudo, com possibilidades limitadas, que são decorrentes de estruturas pessoais e sociais que se apresentam de forma mutável e que são capazes de oferecer resistência (Lopes, 2009).

Assim, o interacionismo simbólico compõe um prisma teórico que viabiliza a compreensão do modo como os indivíduos interpretam os objetos e as outras pessoas com as quais interagem e como esse processo de interpretação comanda o comportamento individual em situações específicas. Por essa razão o interacionismo simbólico é uma das abordagens mais adequadas para se estudarem os processos de socialização e ressocialização, como também as mudanças de opiniões, comportamentos, expetativas e exigências sociais (Carvalho; Borges; Rêgo, 2010).

Mead (*apud, ib.*) demonstra que a ação de cada um só obteria seu sentido através da ação do outro. Durante o

processo de qualquer ato social, os objetos do ambiente percebido se definem e se redefinem. É nesse movimento que consiste a interação simbólica, a qual não se dá por reação direta às ações e gestos do outro, mas mediante uma interpretação dessas ações ou gestos com base no significado que lhes é atribuído. A noção de Self, Eu e Mim (self, I e Me), é inserida pelo autor para explicar esse processo de interação que envolve definição e redefinição de objetos do ambiente percebido.

O termo self (si mesmo) se refere à pessoa como objeto para si, e esse self permite que o indivíduo interaja socialmente consigo mesmo, da mesma maneira que interage socialmente em relação a outras pessoas. Essa capacidade de refletir sobre si mesmo, que também permite o processo de se perceber e/ou sentir-se no papel do outro, credencia ao ser humano desenvolver o sentido de self social. O Self EU/I) é a tendência impulsiva do indivíduo e o Self MIM/ME o que representa o outro generalizado verificar.

O Self precisa ser entendido de forma situada na interação com o mundo social. A pessoa e o mundo não podem ser compreendidos de forma isolada, porque o self está sendo continuamente desenvolvido através da interação com outros seres humanos. Posto isto, entende-se que a natureza do self é dinâmica e não fixa (*ib*.). 47 No que tange ao conhecimento da formação da identidade, Lopes (2001) informa que identidade situada é primordial, na mediada que é ela que dá as condições concretas (da situação) sob as quais tal formação ocorre - sendo ela um processo contínuo de estabelecimento, afirmação, modificação, e, em alguns casos, de destruição das identidades.

Dubar (1997) e Pimenta (1999, 2005) reforçam que a é o resultado de um processo de construção do sujeito historicamente situado, que compreende os processos relacionais e biográficos. Associam-se a esses processos duas dimensões: a individual e coletiva. A dimensão individual refere-se ao processo de internalização das posições sociais e dos seus significados – vertente pessoal; já a dimensão coletiva remete ao impacto dos significados culturais e das situações sociais na identificação de um indivíduo com o grupo – vertente social.

No mundo contemporâneo existe uma desarticulação entre identidades individuais e coletivas, dado o desgaste de identidades coletivas tradicionais e/ou a proliferação de outras, o que acaba por gerar problemas de reconhecimento tanto individuais quanto coletivos. Diante disto, existe uma crise das formas tradicionais de relacionamento, autoridade e conhecimento. Se no passado as identidades individuais foram subordinadas ao coletivo, agora são as identidades individuais (criativas, reflexivas, ativas e cooperativas) que constroem as identidades coletivas (Lopes, 2019).

Sendo a identidade estabelecida entre o olhar que o sujeito tem de si e o olhar do outro como forma de reconhecimento e que através de interações em grupo a pessoa cria uma interação simbólica que permite que ela se sinta pertencente a um grupo, analisar as interações que são construídas e reconstruídas na identidade profissional do professor de educação física se faz pertinente.

Isto porque o professor de educação física, por sua atuação profissional, consegue desenvolver um elo entre os subgrupos que constituem a comunidade escolar (professo-

res, alunos, funcionários e familiares), tendo este um papel importante na possível articulação entre identidades individuais e coletivas, que ultrapassam o muro da escola.

Ser Professor: Portugal e Brasil

As aproximações e distanciamentos entre Brasil e Portugal pode ser compreendida como uma perspectiva transatlântica, uma vez que envolve contextos formativos situados em dois continentes historicamente conectados por relações culturais, linguísticas e educacionais. Essa abordagem permite observar como diferentes contextos institucionais e socioculturais influenciam a formação de professores e a constituição de identidades docentes comprometidas com a justiça social.

Dimensão de análise	Portugal	Brasil
Trajetórias formativas	Formação inicial marcada por trajetórias biográficas e relacionais, com presença recorrente de uma identidade de atleta latente, que influencia a escolha profissional e a relação com o campo da Educação Física.	Formação inicial também atravessada por trajetórias biográficas e relacionais, articuladas com experiências acadêmicas que envolvem ensino, pesquisa e extensão.
Modelo de formação	Formação historicamente marcada por caráter tecnicista, especialmente no período pré-Processo de Bolonha, ainda com repercussões na estrutura curricular.	Formação igualmente ampliada e marcada por elementos tecnicistas, estruturada na divisão entre bacharelado e licenciatura, com movimentos de revisão curricular.

Dimensão de análise	Portugal	Brasil
Identidade profissional	Identidade dual (acadêmica e profissional), com predominância da dimensão individual sobre a coletiva e forte associação com a realização profissional na docência.	Identidade dual (acadêmica e profissional), articulando docência, investigação e extensão, com maior ênfase na construção coletiva da identidade profissional.
Tipologias docentes	Presença de perfis docentes variados, oscilando entre orientações tecnicistas e humanistas.	Perfis semelhantes, com professores identificados tanto com perspectivas tecnicistas quanto humanistas.
Currículo de formação	Currículo ainda composto por unidades curriculares que privilegiam a técnica; a promoção da equidade nas aulas depende, em grande medida, da intencionalidade pedagógica do professor.	Currículo também marcado por disciplinas tecnicistas, mas com crescente busca por uma perspectiva cultural e humanista da Educação Física.
Estágio supervisionado	Experiência central do curso de formação, constituindo-se como comunidade de prática e diferencial no processo formativo.	Estágio supervisionado também entendido como comunidade de prática, ampliado por experiências como os colégios de aplicação, que fortalecem a articulação entre teoria e prática.
Concepção de justiça social	Concepções diversas associadas ao respeito à diversidade, mas com tendência à manutenção de práticas corporais centradas no esporte, podendo reforçar formas de imperialismo cultural.	Concepções diversas voltadas ao respeito à diversidade, com tendência a esbater o imperialismo cultural por meio da ampliação das práticas corporais (lutas, danças, jogos populares).

Dimensão de análise	Portugal	Brasil
Perspectivas futuras	Construção de uma escola inclusiva, orientada para a participação de todos os estudantes.	Fortalecimento de práticas pedagógicas que articulem diversidade e equidade no contexto escolar.

Tabela 1. Aproximações e distanciamentos entre os países – Elaborada pela autora (2026)

Docência, identidade e justiça social: Caminhos que permanecem em construção

Buscou-se com esse estudo, entre Portugal e Brasil evidenciar aproximações e particularidades nos processos de formação inicial de professores de Educação Física e na construção de suas identidades profissionais. Em ambos os contextos, a formação docente é atravessada por trajetórias biográficas e relacionais que marcam a constituição das identidades profissionais, frequentemente associadas a experiências prévias com o esporte e com práticas corporais.

Em Portugal, observa-se a presença de uma identidade de atleta latente, que influencia a forma como muitos futuros professores se relacionam com o campo da Educação Física. No Brasil, as trajetórias também desempenham papel central, embora se articulem com experiências formativas que integram ensino, pesquisa e extensão.

Nos dois países, a formação inicial apresenta, historicamente, um caráter tecnicista. Em Portugal, essa orientação esteve fortemente associada ao período anterior ao Processo de Bolonha, ainda repercutindo em currículos que privi-

legiam o domínio técnico das práticas corporais. No Brasil, essa dimensão também se manifesta, sobretudo na estrutura ampliada da formação que inclui bacharelado e licenciatura, embora haja um movimento crescente de revisão curricular em direção a perspectivas mais críticas e humanistas da Educação Física.

À vista disso, a construção da identidade docente, nos dois contextos, revela uma dimensão dual, articulando o campo acadêmico e o campo profissional. Entretanto, em Portugal, a identidade individual tende a sobressair em relação à coletiva, sendo frequentemente associada à realização profissional no exercício da docência. Já no Brasil, embora a identidade académica e profissional também se articule, observa-se maior ênfase na construção coletiva da identidade docente, especialmente por meio de atividades de extensão universitária, que favorecem processos de reflexão e (re)significação da prática pedagógica.

No que se refere às tipologias docentes, tanto em Portugal quanto no Brasil identificam-se perfis que oscilam entre perspectivas mais tecnicistas e outras mais humanistas. Essa tensão também se manifesta nos currículos de formação, nos quais ainda persistem unidades curriculares fortemente orientadas para a técnica. Em ambos os contextos, a promoção da equidade nas aulas depende, em grande medida, da intencionalidade pedagógica dos professores.

O estágio supervisionado aparece como um elemento central na formação docente nos dois países, constituindo-se como uma comunidade de prática que aproxima universidade e escola. Em Portugal, esse momento é destacado como um

diferencial importante no percurso formativo. No Brasil, além do estágio supervisionado, destacam-se experiências como os colégios de aplicação, que ampliam as possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Quanto às concepções de justiça social, os dois contextos apresentam visões diversas, geralmente associadas ao respeito à diversidade. Entretanto, em Portugal observa-se uma tendência à manutenção de práticas corporais centradas no esporte, o que pode reforçar formas de "imperialismo cultural" (culturas dominantes) no currículo da Educação Física. No Brasil, por sua vez, há um movimento mais evidente de ampliação das práticas corporais trabalhadas, incorporando lutas, danças e jogos populares, o que contribui para tensionar e, em certa medida, esbater essas lógicas culturais hegemônicas.

Apesar dessas diferenças, ambos os contextos convergem em suas perspectivas de futuro ao reconhecerem a necessidade de construir uma Educação Física escolar mais inclusiva. Nesse sentido, a formação de professores orientada pela justiça social aponta para o desafio comum de consolidar uma escola capaz de acolher a diversidade e promover práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Referências

CARVALHO, Virgínia D; BORGES, Lívia de O; RÊGO, Denise P. **Interacionismo Simbólico**: Origens, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. Psicologia, Ciência e Profissão, 30(1), 146-161. 2010.

CUNHA, Mariana. **A (re)construção da identidade**

profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, PT. Disponível em: <https:// repositório- aberto.up.pt/ bitstream/10216/105829/2/202322.pdf>. Acesso: 20.04.2023. 2016.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física escolar**: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação física, 2, 40- 42. doi: https://doi.org/10.11606/issn.2594 5904.rpef.1996.139646. 1996.

DUBAR, Claude. **A Socialização Construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora. 1997.

DUBET, Francois. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, 34 (123), 539-555. Estevão, Carlos Alberto V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 64, 107 134. 2004.

DUBET, Francois. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa, 119, 29- 45. 2003.

ESTEVÃO, Carlos Alberto V. **Justiça complexa e educação**. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. Revista Crítica de Ciências Sociais, 64, 107 134. 2002.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. **Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos**. Educação, 36(1), 28- 34. 2013.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização**: Redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica em Ciências Sociais, 63, 7- 20. 2002.

HOYLE, Eric. ***Professionality, professionalism and control***

in teaching. *In Vincent Houghton et al. (Eds), Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press. 1975.

HOYLE, Eric. ***Teaching Prestige, Status and Esteem***. *Educational Management & Administration*, 29 (2), 139 - 152. doi: 10.1177/0263211X010292001. 2001

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva. 2007.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; RUSSELL; Tom. **Desenvolvimento dos princípios fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores**. In Amélia Lopes (Ed.), Formação Inicial de Professores e de Enfermeiros: Identidades e Ambientes (pp. 19 - 54). Porto: Mais Leituras. 2013.

LOPES, Amélia. **Liberar o Desejo e Resgatar a Inovação**: A Construção de Identidades Profissionais Docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional- Ministério da Educação. 2001.

LOPES, Amélia. ***Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct****: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process. European Educational. Research Journal* 8 (3), 461 475. doi: https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461. 2007.

LOPES, Amélia. ***La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas****: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Revista de Currículum y formación del profesorado,* 11 (3), 1-25. Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42604. 2009.

LOPES, Amélia. **Formação de Professores e Profissão Docente**: Velhos e Novos Desafios. O Professor do século XXI em perspetiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: Atas da II conferência Internacional de Educação Comparada, 11-23. Porto: FPCEUP. 2019.

NEIRA, Garcia, M. **Educação Física Cultural**. Inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial. 2018.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo- Sinpro. SP. 2007.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133. PEREIRA, Maria de Fátima (2015). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre justiça social-escolar. In Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira & Lia Raquel Oliveira. 2017.

PEREIRA, Fátima; MOURAZ, Ana; LOPES, Amélia & SOUSA, Cristina. **Identidades situadas e climas de formação inicial de professores**: identidades profissionais em transição. In Amélia Lopes (Ed.), Formação Inicial de Professores e Enfermeiros: Identidades e Ambientes. (pp. 69- 82). Porto: Mais Leituras. 2013.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In Pimenta, Selma G. (Ed.). Saberes Pedagógicos e atividade docente (15 34). São Paulo: Cortez Editora. 1999.

PIMENTA, Selma G. **Professor-Pesquisador**: Mitos e possibilidades. Contraponto 5 (1),09-22. 2005.

SANTOS, Ana Paula, S. **O currículo da Educação Física**: Aproximações com a educação física intercultural. In Ricardo

de Sousa Janoario (org.). Diálogos Interculturais (pp. 65-84). Rio de Janeiro: Ayvu. 2018.

SANTOS, Carolina da C. **A construção de identidades académicas**: percursos e tendências no Brasil e em Portugal. (Tese de Doutoramento), Universidade do Porto, Porto. Portugal. 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/116023/2/291306.pdf>. Acesso: 19.02.23

SOUSA, Rita T; LOPES, Amélia; BOYD*,* ***Pete. Research: an insight on how it is valued by Portuguese and English teacher educators,*** *Teaching Education.* doi: 10.1080/10476210.2018.1495704. 2018.

VEIGA, Amélia; NEAVE, Guy. ***Managing the dynamics of the Bologna reforms****. How institutional actors reconstruct the policy Framework. Education Policy Analysis Archives*, 23 (59), 1-40. doi: https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1891 VEIGA, Cynthia G. (2002). A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação, 21, 90- 103. 2015.

YOUNG, Iris M. ***Justice and the politics of difference****. New Jersey: Princeton University Preess*. 1990.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo**: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora. 2010.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: IMPLICAÇÕES PARA A ORALIDADE NA ESCOLA E ALÉM DELA

Diana Daniele Silva de Moura[3]

Introdução

Este ensaio constitui um recorte da minha dissertação de mestrado (finalizado em 2019), pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cujo título original A*tividades para o ensino de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa: Refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em situações sociais escolares e extraescolares.* Por essa razão, apresenta-se com adaptações e reduções focadas nos objetivos aqui perseguidos. Trataremos da importância da linguagem oral, ensino e livro didático de português, bem como do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Parte-se do entendimento de que a oralidade ocupa um lugar fundante na constituição das práticas sociais e culturais, sendo, historicamente, a principal forma de transmissão de conhecimentos antes mesmo da consolidação da escrita. Nesse sentido, compreender a linguagem oral como prática social implica reconhecê-la não apenas como instrumento de

3 Mestra Profissional em Letras com área de concentração em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco (PROFLETRAS / UFPE). Graduada em Letras com habilitação nas Línguas Portuguesa e Inglesa e suas respectivas licenciaturas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora das Línguas Portuguesa e Inglesa e Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino de Pernambuco.

comunicação, mas como espaço de construção de sentidos, identidades e relações sociais.

Diante disso, ratificamos, que este ensaio propõe uma análise crítica acerca de como os gêneros orais são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa, problematizando em que medida tais materiais contribuem, ou limitam, o desenvolvimento de competências comunicativas dos estudantes em diferentes contextos, tanto escolares quanto extraescolares. Ao articular linguagem, ensino e políticas públicas educacionais, busca-se evidenciar a relevância de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade como dimensão essencial da formação linguística e cidadã.

A compreensão da oralidade enquanto prática cultural pode ser aprofundada a partir da tradição dos trovadores medievais, cuja produção evidencia o caráter performático da linguagem. Conforme destaca Paul Zumthor, "a poesia oral existe plenamente no ato de sua performance" (1993), o que indica que o sentido não está apenas no texto, mas na relação entre voz, corpo e audiência. Nesse contexto, a oralidade deve ser entendida como acontecimento, marcado pela interação e pela presença.

Os trovadores, ativos entre os séculos XII e XIII, difundiam suas composições em espaços públicos e cortes, utilizando a língua vernácula e contribuindo para a circulação de saberes fora da cultura escrita dominante. Essa dinâmica dialoga com o que Walter Ong denomina de culturas de oralidade primária, nas quais "o pensamento está fortemente ligado à expressão sonora" (ONG, 1998), sendo estruturado por recursos como repetição, ritmo e fórmulas mnemônicas.

Dessa forma, a tradição trovadoresca evidencia que a oralidade não se reduz a uma etapa anterior à escrita, mas constitui uma forma complexa de produção de conhecimento e organização social. Tal perspectiva permite problematizar a centralidade da escrita nas práticas escolares, reforçando a necessidade de valorização dos gêneros orais como práticas legítimas de linguagem. Muito antes da invenção da escrita e sua divulgação no mundo, o conhecimento era massificado através da oralidade, dos trovadores, como por exemplo.

Mesmo antes da invenção da escrita impressa, conhecida como a revolução de Gutenberg, a escola sempre foi um espaço em que o ensino da escrita esteve presente. A partir de então, os livros impressos passaram a circular com mais facilidade em vários espaços, entre os quais, com maior destaque, encontravam-se a casa dos alunos e, principalmente, as instituições de ensino.

Com o decorrer do tempo, o livro escolar passou por diversas transformações até os dias atuais. O perfil e a circulação do livro didático que conhecemos atualmente nas escolas brasileiras não era o mesmo da época em que se tornou impresso. Desde a década de 60, em que se estabeleceu o processo de democratização do acesso da população às escolas, fato decorrente de transformações sociais, econômicas e políticas da época, algumas mudanças no perfil e na circulação do livro já eram perceptíveis (Clare, 2002 *apud* Rojo, 2005, p. 37).

Efetivaram-se ainda mais mudanças, na década de 1970, a partir de reformas curriculares implantadas, o que possibilitou os Livros Didáticos (LD) assumirem caracterísi-

cas mais correspondentes com as do momento atual: "De certa maneira, esses manuais didáticos trazem para si uma soma do que antes era a aula do professor e a consulta do aluno a obras de referências e a antologias" (ROJO, 2005, p.37).

Alain Choppin (1992*, apud* Rojo, 2005, p.35), pesquisador sobre livros escolares, apresenta quatro categorias em que enquadra esses livros: os manuais ou livros didáticos; os livros paradidáticos ou para-escolares, obras complementares; os livros de referência, como dicionários, atlas e gramática e por fim, as edições escolares de clássicos. Cada uma dessas categorias foi construída a partir da finalidade que assume no processo de ensino-aprendizagem. Esse pesquisador define assim os manuais ou livros didáticos:

> Os manuais ou livros didáticos, quer dizer, 'utilitários da sala de aula' (p. 16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdo do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (Rojo, 2005, p.35).

Essa definição propaga um sentido funcional importante dos LD para os professores. Parece-nos que o livro didático é um instrumento útil para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina. Outra concepção de LD[4] interessante é a de Ramos (2000, *apud* Nascimento, 2001, p.19):

4 Livro Didático, doravante chamado LD.

De um modo geral, o livro didático pode ser entendido como um recurso material impresso, que contém noções e conceitos a respeito de determinada área do conhecimento, destinado a auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se, também, por apresentar exercícios cujo objetivo é desenvolver habilidades dentro do seu campo específico de atuação.

Se o LD tem o papel de auxiliar, compreendemos que o professor não deveria restringir suas aulas apenas a esse recurso didático. Outros materiais (jornais, revistas, vídeos, sites de internet etc.) devem ser utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao contrário desse ideal, sabemos que o uso que muitos profissionais fazem do LD mostra a quase total dependência deles em relação a esse material. Ou seja, para alguns professores, o LD não é apenas o único recurso de que se valem para as suas aulas, costuma ser também o mais importante. Sobre essa problemática Bezerra (2001, *apud* Nascimento, 2001, p. 19) comenta: "Essa importância é tal que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do Livro Didático de Português (LDP)[5]: interlocutor distante dificultando a interação com os alunos".

Nesse sentido, a autonomia do professor é um tanto prejudicada, pois ele segue, essencialmente, o que é prescrito no LD para ser ensinado e, principalmente, a forma, ou melhor, a metodologia usada na sua prática é, em geral, a reprodução, na íntegra, do modelo proposto pelo autor do LD. Desse modo, a nosso ver, o professor não se permite refletir ou dialogar com o que o livro didático propõe como projeto de ensino. O LD precisa ser concebido como um instrumento

5 Livro Didático de Português, doravante chamado LDP.

facilitador, no qual poderão ser exploradas as suas potencialidades a favor do fazer pedagógico e da aprendizagem. Não deve, em absoluto, ser tomado como uma espécie de "guia" de aulas.

Entre prescrições e realidades: A experiência docente no ensino público estadual

Em minha experiência docente no ensino público de escolas estaduais de Pernambuco, muitas vezes, o LDP adotado na escola divergia do livro escolhido como primeira opção da escolha no PNLD. Houve vivências nas quais a opção escolhida do LDP foi atendida, porém a quantidade de livros para contemplar os estudantes da instituição não era suficiente, sendo necessário distribuir entre os estudantes livros didáticos de outra coleção. Diante desse contexto, por vezes, o LD assumiu em minhas práticas pedagógicas a finalidade de documento para seleção de textos e atividades, visto não ser compatível com o meu projeto pedagógico, tampouco equivalente ao projeto que foi proposto para dada realidade escolar.

Rojo (2006) chama a atenção para os modos de usar e os modos de escolher livros didáticos de Língua Portuguesa, quando argumenta que uma boa avaliação sobre a qualidade didático-pedagógica de um LD não se restringe a análise da organização dos conteúdos. O bom uso que o professor faz de um LD contribui para adquirir-se bons resultados e consequente, para definir o seu padrão de qualidade. O uso de um livro didático será proveitoso, se o professor explora os limites que ele apresenta, paralelamente a isso, se atua ultrapassando as barreiras do LD, tendo em vista as necessidades

e os objetivos das suas práticas de ensino.

Ainda de acordo com Rojo (2006) destaca três modos de escolha e de uso dos LD. O primeiro modo é como arquivo de textos (ou exercícios), neste o professor faz uso do livro para selecionar textos e atividades; o segundo modo como um projeto de ensino do(s) autor(es), neste caso o projeto de ensino dos autores do LD pode ser assumido como projeto do professor; o terceiro modo pode apoiá-lo em seu projeto de ensino. Neste o professor faz uso do projeto do livro a favor do seu projeto, porém não o faz repentinamente, pois o professor escolhe um LD compatível com o seu projeto de ensino. Se o professor fundamenta seu plano de ensino em projetos ou se o plano de ensino da escola pauta-se em projetos temáticos ou de ação, é importante que o livro adotado siga a perspectiva da pedagogia dos projetos.

Os primeiro e segundo modos de escolha e uso do LD têm proporcionado muitas discussões quanto à autonomia do professor. Além disso, Rojo (2005) e outros pesquisadores discutem a perda ou não da autonomia dos professores ao lidarem com o LD. A visão que o professor possui a respeito da finalidade do LD para a sua prática de ensino o norteará no momento da escolha e consequentemente no uso que fará do LD adotado nas suas aulas. Nesse sentido, Rojo (2005) distingue duas visões de livro didático que direcionam a escolha e o uso que o professor fará: a primeira, o livro didático como suporte ou veículo de textos variados; a segunda, o livro didático como gênero discursivo.

Logo, sobre a definição da primeira visão, temos (Rojo, 2005, p. 39):

> a visão do livro didático como um suporte ou veículo de textos variados (Marcuschi, 2004; Soares, 1999), encara o LD como um livro (suporte) – uma brochura de papel em certo formato, com certo tipo de cobertura, com resmas costuradas e coladas na lombada – que reúne em si uma certa distribuição de textos e imagens de diversos tipos – textos expositivos e instruções do autor do livro; outros documentos (históricos, por exemplo); imagens, como reproduções de fotografias, de pinturas, mapas, gráficos, infográficos; textos de campos variados, como o literário, o publicitário, o jornalístico, o da divulgação científica etc. Quase algo como uma coletânea variada ou um arquivo.

De acordo com essa visão de suporte, o livro funcionará como um acervo ou arquivo de textos, que se equipara a qualquer outro que seja fonte de pesquisa. O professor selecionará para as suas aulas atividades, imagens, gráficos etc. que sejam compatíveis ou não com o seu projeto de ensino. De acordo com Rojo (2005), essa tendência é comum nas escolas brasileiras (em alguns casos, quando nem todos os alunos possuem o LD adotado), fato também que exigirá uma estrutura de equipamentos para xérox, projeção de imagens e outros.

Quando essa logística não é acessível ao professor, o mesmo necessita usar a lousa como recurso para cópias e isso poderá desperdiçar um bom tempo escolar. Outro fator corrente nessa visão, trata-se de o professor não possuir um projeto de ensino que contextualize as suas aulas, nem faz uso do projeto didático do autor, nem proporciona situações interativas de aprendizagem que desenvolvam competências

comunicativas que ajudem os alunos a se posicionarem como cidadãos competentes.

Em suma, mesmo que o LD seja apenas uma fonte de pesquisa dos docentes para selecionar exercícios e textos para as aulas, o LD é o material que orienta os alunos a estudar para as avaliações e isso é enfatizado pelos professores nas suas práticas, embora alguns docentes não considerem a possibilidade da existência de conflitos com seus planos de ensino.

A seguir, conferimos a segunda visão expressa por Rojo (2005, p. 39-40):

> Quem vê o livro como um gênero discursivo (Bunzen, 2005; Bunzen; Rojo, no prelo) admite a presença deste conjunto de textos "migrados" de outros campos da vida social, mas encara o livro como um discurso do autor, a partir de um projeto didático autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de projeto de ensino-aprendizagem e não a outro, e que implica uma posição do autor sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, para que e quando etc. Este projeto autoral é, inclusive, responsável pela seleção deste ou daquele "conjunto de textos migrados" de outros campos da vida social.

Nessa visão, o livro didático é tido como um discurso do autor, que está inserido em um gênero didático. Essa concepção considera o projeto didático do autor, porém o projeto autoral é comparado ao projeto escolar ou ao projeto do professor, de modo que se forem compatíveis, poderá o LD auxiliar o plano de ensino docente, além de ajudá-lo a refletir

sobre as propostas didáticas, por fim, agilizará o seu trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, professor assume o LD como um instrumento utilitário para as aulas, também pela seleção de conteúdos que o LD comporta e a metodologia sugerida na abordagem de ensino. Assim, Rojo (2005) alardeia quanto aos critérios que o professor precisa estar consciente, uma vez que o LD adotado permanecerá por três anos (no caso das escolas públicas, devido ao programa do PNLD) na instituição de ensino. A autora finaliza sugerindo os seguintes critérios para escolha do livro didático: as necessidades de ensino e as possibilidades de aprendizagens.

O PNDL e o acesso ao conhecimento na educação básica

A partir dessas pesquisas e de denúncias que se divulgavam na época, vários programas governamentais foram evoluindo até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade não só de avaliar os livros didáticos, mas também de comprá-los e distribuí-los. Hoje, o PNLD também tem a incumbência de analisar e distribuir dicionários e outras obras, como as literárias.

Ao longo do tempo, o PNLD vem contribuindo para que haja mudanças positivas nos LD em geral. Esse programa teve início com a denominação de PNLD em 1985, emergindo em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), criado em 1971. Entretanto, desde 1929, o Estado brasileiro demonstra preocupação com políticas relacionadas à produção e à distribuição de LD. Nesse ano (1929), foi criado o Instituto Nacional do Livro

(INL), o qual favoreceu a legalização das políticas para o livro didático e a sua legitimação no território nacional. O INL incentivou, na época, a produção e a distribuição dos livros didáticos aos alunos das escolas públicas brasileiras. Como já dito, atualmente, temos o PNLD.

O PNLD é o responsável pela reformulação dos LDP, em função de critérios bem definidos e embasados na concepção de língua como atividade interacional. É a partir desse programa que se dão a aprovação desses materiais, a escolha, a compra e a distribuição em escolas públicas de todo o território nacional. Esses parâmetros norteiam a avaliação dos livros, no que diz respeito a todos os eixos de ensino da língua (leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos). Assim, os autores de coleções didáticas devem seguir as orientações propostas para o ensino de língua materna no PNLD, a fim de que seus livros sejam aprovados, comprados e distribuídos pelo governo federal.

Outro programa criado que foi para fornecer obras e materiais de apoio para a Educação Básica, provindo as bibliotecas das instituições federais, estaduais e municipais foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Além desses, há também o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), o qual tem a responsabilidade de distribuir os LD para todos os alunos do Ensino Médio do país.

Citamos também o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA), lançado em 2009, que visa estender a oferta de obras didáticas para a alfabetização e educação de jovens e adultos nas redes

públicas de ensino. Vale salientar que após a instauração desses programas governamentais, a qualidade dos LD melhorou significativamente.

Apesar disso, como professora de Língua Portuguesa que usa em sala de aula livros bem avaliados pelo PNLD, em se tratando do trabalho com os gêneros textuais orais, nos chama atenção o quanto este precisa ser mais presente e, principalmente, pertinente nas propostas apresentadas pelos LDP. Nem todas as coleções aprovadas, a que tivemos acesso até agora, apresentam, a nosso ver, o aprofundamento necessário em suas propostas de trabalho com os gêneros orais. Parece-nos ser ainda complexa, para muitos autores de LD, a transposição didática para do estudo desses gêneros para a sala de aula.

A partir de 2019, o PNLD passa a ser concebido como "Programa Nacional do Livro e do Material Didático". Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, o programa recorre, a partir de 2019, às políticas públicas dessas diretrizes nacionais, tomando como base esses documentos de orientação, para a formular critérios avaliativos de obras selecionadas para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Ademais, para o nível do Ensino Médio, o PNLD considera os critérios avaliativos vigentes para a seleção de obras que se remetem às diretrizes das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Não se menciona nessas inovações referência aos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, até o ano de 2017, o PNLD busca, na fonte dos PCN, as diretrizes nacionais para orientação do ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, algumas das exigências para os LDP são de se adequarem aos pressupostos teóricos dos PCN, de maneira que comportem as teorias dos gêneros textuais e contemplem propostas didáticas que tenham como objetos de estudo gêneros orais e escritos, de modo a levar os estudantes a refletirem sobre os usos da língua nas práticas sociais.

O LDP, muitas vezes, é o recurso didático com o qual o professor mais tem contato e é por meio deles que muitos docentes têm acesso às teorias sobre gêneros textuais, inclusive sobre os gêneros orais e o seu ensino. Contudo, percebemos que essas orientações ainda não repercutem de forma plena nos LDP, principalmente no que diz respeito ao eixo da oralidade.

Entendemos que os LDP podem dar uma preciosa contribuição pedagógica ao ensino, uma vez que tem potencial para proporcionar ao professor constante reflexão sobre suas próprias práticas. Isso pode se dar a partir de atividades propostas, que também viabilizem espaço para a criação e intervenção consciente nas práticas de ensino. Porém, esse material didático, de modo geral, não tem promovido situações didáticas que estimulem a atuação dos docentes de forma crítica e contextualizada, especialmente, em relação ao ensino de oralidade.

Desde sua origem, em 1929, existem programas para distribuição de LD, com diferentes denominações e, consequentemente, várias diferentes formas de execução. Em 1985, instituiu-se a denominação PNLD, embora ainda não tivesse nessa época adquirido características semelhantes de como tal programa atua recentemente. Apenas a partir de 1996, o PNLD adquire as características atuais.

Nesse ano (1996), iniciou-se o processo de avaliação dos livros didáticos e, somente no ano de 1997, a distribuição desses livros pode ser efetuada. Inicialmente, foram estabelecidos dois critérios de avaliação dos LD, os quais permanecem até então: i) critérios de natureza conceitual, a partir dos quais não serão aceitos erros e indução a erros; ii) critérios de natureza política, a partir dos quais não serão aceitas referências ao preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso.

No ano da distribuição de livros de 1999, um terceiro critério de avaliação dos LD foi inserido: o de natureza metodológica, que exige a presença de situações coerentes de ensino-aprendizagem, associadas a uma variedade de procedimentos cognitivos: observação, análise, elaboração de hipóteses e a memorização.

Até o ano de 2005, o PNLD empregou categorias para os LD avaliados. Essas categorias apareciam também representadas por um determinado quantitativo de estrelas (o que se estendeu para o ano de 2003) e isso distinguia os LD de acordo com o nível de padrão de qualidade, que esses livros se apresentavam. As categorias[6] eram: "Recomendado com Distinção" (três estrelas); "Recomendado" (duas estrelas); "Recomendado com Ressalvas" (uma estrela). A categoria "Não-Recomendada" (nenhuma estrela) mantinha-se o uso do LD até quando os autores incluíam os critérios de natureza metodológica. A categoria "Excluído" (nenhuma estrela) indicava que os livros não poderiam ser adotados pelas escolas, devido ao fato de problemas envolvendo os três critérios avaliativos.

6 Essa categorização em estrelas deixou de existir e deu lugar a outras categorias.

A implantação do processo de avaliação do PNLD, em 1996, não ocorreu de forma tão pacífica. Muitos conflitos entre autores e editores, de um lado, e o MEC, do outro, foram noticiados pela imprensa e encaminhados para as esferas jurídicas (Batista, 2005). O motivo de conflito não se restringia aos resultados de avaliações que enquadravam LD na categoria de "Excluído", mas era também motivado pela ruptura das relações dependência de compra e venda entre editoras e instituições públicas.

Com base na avaliação dos livros didáticos, a SEB (Secretaria de Educação Básica) criou, desde 1996, o Guia de Livros Didáticos do PNLD. Esse guia, a cada ano de escolha de LD, é encaminhado às escolas e às redes públicas de ensino. O professor poderá tomar conhecimento sobre as resenhas apenas dos LD aprovados na avaliação, para então, fazer a escolha do livro que desejará adotar.

Além das resenhas dos LD, constam, no guia, modelos de fichas para análise dos livros e informações mais detalhadas sobre o processo de escolha. Não apenas a escolha, mas também a avaliação dos LD, passou, a partir do PNLD 1998, a ter um intervalo de três anos. De acordo com as modificações atuais referentes ao PNLD 2019, o tempo de uso do material é ampliado: de agora em diante, para um intervalo de 4 anos. Cada segmento de ensino poderá fazer a nova escolha do livro quando se encerra o tempo de vida útil determinado pelo cronograma do PNLD.

Atualmente, o programa contempla análise de livros didáticos para toda a Educação Básica, incluindo, a partir de 2019, LDs para a Educação Infantil. Além disso, como re-

sultado das modificações propostas pelas políticas públicas vigentes, passa a funcionar o PNLD literário, abrangendo a seleção e a avaliação de obras literárias destinadas à Educação Básica.

A execução do PNLD conta com a participação de três órgãos federais: a Secretaria de Educação Básica (SEB), a qual coordena e supervisiona o processo de avaliação pedagógica dos livros e ainda elabora o Guia de Livros Didáticos; o Fundo de Desenvolvimento Nacional da Educação (FNDE), que executa ações financeiras e orçamentárias do processo, além de ser responsável pela aquisição e distribuição dos livros; os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), os quais contribuem com a avaliação pedagógica dos livros didáticos. Desde 2001, o PNLD conta com o trabalho de docentes universitários e equipes das universidades públicas na avaliação dos LD.

O PNLD deve dar suporte ao trabalho pedagógico dos professores, através da avaliação, da aquisição e da distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, gratuitamente, para os alunos de escolas federais e da rede pública de ensino (municipal, estadual ou distrital), desde que tenha sido confirmada a adesão da instituição de ensino ao programa (Cf. EDITAL PNLD 2017).

Ao tratar da avaliação das coleções didáticas, o PNLD articula critérios comuns a todos os componentes curriculares e critérios específicos para cada um destes componentes. Esses critérios foram elaborados tendo em vista as características e as exigências do atual cenário da educação escolar (alguns desses critérios já foram comportados desde o PNLD

1996). Desse modo, o Edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015, p.41) elenca seis critérios eliminatórios, comuns a todas as áreas:

> 1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
> 2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
> 3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
> 4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
> 5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
> 6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Os critérios avaliativos específicos de Língua Portuguesa para o ensino fundamental baseiam-se nas demandas do desenvolvimento da competência comunicativa e de conhecimentos linguísticos, implicadas nas práticas sociais. Esses critérios se baseiam nas orientações dos PCN, diretrizes e orientações curriculares oficiais. Assim, de acordo com o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2017 (BRASIL, 2016, p. 18-20), os critérios para a análise de LDP são:

- relativos à natureza do material textual;
- relativos ao trabalho com o texto em qualquer de suas dimensões;

- relativos ao trabalho com a Leitura;
- relativos ao trabalho com a oralidade;
- relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Dessa forma, as coleções aprovadas na avaliação do PNLD devem abranger, de forma equilibrada, a organização dos eixos de ensino de Língua Portuguesa em Leitura, Produção de texto, Oralidade e Conhecimentos Linguísticos.

Segundo o PNLD 2017, nos eixos de Leitura e de Produção de texto, as atividades devem contribuir para o desenvolvimento da proficiência em leitura e em escrita do aluno; no eixo da Oralidade, a linguagem oral, como objeto de ensino, assume um papel estratégico de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e devem contemplar, através dos gêneros textuais, as formas públicas que ainda não foram apropriadas pelos alunos; e, por fim, no eixo de Conhecimentos Linguísticos, as atividades devem proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem importantes para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, bem como estimular a capacidade de análise dos alunos sobre os fatos da língua e da linguagem.

No que se refere de modo mais específico ao eixo da oralidade, de acordo com o Guia de livros didáticos do PNLD, o aluno, quando ingressa no contexto escolar, já apresenta o domínio da linguagem oral cotidiana, o que lhe permite interagir nas relações professor-aluno, bem como, no processo ensino aprendizagem. Com base no domínio prévio dessa linguagem, o aluno poderá também ampliar sua aprendizagem na língua escrita, o que lhe possibilitará compreender ainda

mais o seu funcionamento, além de desdobrar o uso da língua falada para a aprendizagem de situações escolares importantes, de contextos formais públicos, tais como a apresentação de seminários, exposições orais, discursos de grêmio estudantil, debates, entre outros.

Logo, a fim de atingir as demandas para o ensino da oralidade, os LDP precisam comportar os seguintes critérios avaliativos de acordo com o Edital do PNLD 2017 (BRASIL, 2015, p.54):

> 1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
> 2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
> 3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco.

Sabemos que o livro didático de Língua Portuguesa tem sido um dos materiais mais disponíveis em sala de aula e que esse recurso didático tem auxiliado bastante o trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, embora o LDP seja o recurso mais acessível durante as aulas, a abordagem do eixo da oralidade nesse material didático vem se apresentando, ao longo da história da existência dos LDP, de modo geral, escassa ou insuficiente (Cf. Marcuschi; Dionísio, 2007).

Muitas pesquisas na área da linguística comprovam a ênfase dada aos demais eixos do ensino de língua, que se

pauta no prestígio que a língua escrita assumiu no contexto escolar, no decorrer do tempo.

Apesar de ser bastante discutida a necessidade do ensino da oralidade no contexto escolar, como já informamos, isso ainda não é feito. Silva e Luna (2014) mencionam que mesmo após a publicação das diretrizes nacionais, algumas coleções conservam-se com propostas didáticas inadequadas para o ensino de gêneros orais. Com base no guia do PNLD 2012, Silva e Luna (2014) expõem que nessas coleções o trabalho com a oralidade aparece como uma atividade-meio ao contrário do que seria o ideal, uma atividade-fim.

Isso ocorre pelo fato de alguns autores acreditarem que a competência oral já se encontra formada no aluno e dessa maneira, limita-se as propostas do eixo da oralidade nos LD para seções "conversas com os colegas" e "exposição de opinião". Essas seções para discussão oral são importantes, porém não são primordiais para o desenvolvimento da competência oral do aluno, assim como se dá com as propostas que incorporam os gêneros orais de esfera pública e formal (Silva; Luna, 2014).

Leal, Brandão e Nascimento (2010 *apud* Leal; Brandão; Lima, 2012, p.14) comentam sobre os resultados de uma pesquisa feita com docentes do segundo ciclo do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Recife, a fim de investigar o trato das docentes com o eixo da oralidade. As pesquisadoras expuseram, com base nos resultados, que é bastante frequente restringir-se as práticas de oralidade nas aulas a situações de discussão e conversa dirigida.

As professoras pesquisadas até compreendem a importância do estudo da linguagem oral, porém não propor-

cionam outras situações de aprendizagem significativa, principalmente, as que inserem atividades envolvendo gêneros orais formais públicos, nem tão pouco, momentos de reflexão sobre os gêneros orais.

Ao discutir sobre o uso e a importância das práticas da oralidade nas culturas alfabetizadas, Marcuschi (2010) enfatiza que é fundamental refletirmos sobre o espaço ocupado pela oralidade na vida cotidiana e escolar. A escola, sendo um espaço de ensino e aprendizagem, é responsável por proporcionar o estudo dos gêneros orais formais, uma vez que os que estão inseridos no universo cotidiano são aprendidos em situações vivenciadas naturalmente. As formas mais institucionais, manipuladas por restrições exteriores, precisam ser confrontadas com as produções orais cotidianas (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Melo e Cavalcante (2007, p. 90) chamam a atenção para as regularidades que precisam ser ensinadas nos gêneros orais:

> [...] para ter sucesso numa tarefa dessa natureza, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros requeridos, bem como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e "bater um papo" com os colegas sobre aquilo que pesquisou.

Esse contexto de ensino da oralidade nos leva a refletir como são abordadas as propostas de atividades com os gêneros orais formais nos livros didáticos. A escola deverá surgir

como um espaço fundamental para o ensino-aprendizagem do discurso oral mais formal, pois é um espaço rico e concreto para os alunos vivenciarem os gêneros orais formais públicos através de múltiplas atividades. Desse modo, acompanhemos, no tópico a seguir, alguns resultados de pesquisas na área da linguística que nos possibilitam compreender um pouco mais sobre o trabalho com a oralidade nos livros didáticos de Português.

Breve panorama sobre o ensino da oralidade no livro didático de português

Ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, Mendes da Silva e Morri-de-Angelis (2003) propõem um trabalho norteado pelos gêneros do discurso orais e escritos. Com surgimento de políticas educacionais, tomando como o marco os PCN (BRASIL, 1998), muitas mudanças têm ocorrido no que se refere às práticas pedagógicas e aos materiais didáticos que são encaminhados para as instituições de ensino do país.

Contudo, ainda parece lacunoso o fazer pedagógico pautado nos gêneros discursivos no Ensino Fundamental, principalmente quando nos remetemos ao ensino dos gêneros orais formais e públicos, que são aqueles elaborados na esfera dos gêneros discursivos secundários e que mantêm uma intrínseca relação com os gêneros escritos.

Embora os PCN[7] abordem a importância do ensino da linguagem oral, até mesmo nesses documentos oficiais parece ser genérica e de forma programática o trato do estudo da oralidade. Assim, cabe à escola a responsabilidade de propor,

7 Parâmetros Curriculares Nacionais.

discutir os caminhos para o ensino dos gêneros orais formais e públicos.

Uma vez mais bem compreendidos na teoria e na prática, os gêneros orais formais e públicos se concretizarão em práticas de ensino mais significativas nos contextos escolares. Mendes da Silva e Morri-de-Angelis (2003) mencionam o trabalho de Dolz e Schneuwly (1998) pelo investimento que fazem em propostas didáticas para o ensino dos gêneros textuais orais. Há, ainda, uma gama de trabalhos que discutem a relevância do ensino da linguagem oral, porém são escassas as abordagens que se propõem a descrever os gêneros orais formais e públicos, bem como propostas de ensino desses gêneros.

No artigo publicado em 2003, "Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral", Mendes da Silva e Morri-de-Angelis analisam atividades de livros didáticos aprovados pelo PNLD 2002, do eixo do ensino da oralidade. As coleções de LDP que foram escolhidas para a análise das propostas para o ensino da linguagem oral foram: coleções Recomendadas (REC) e Recomendadas com Ressalvas (RR).

Como resultados da pesquisa, os autores constataram que o ensino da linguagem oral é introduzido nessas coleções a partir de atividades que tratam da variação linguística e das relações entre oralidade e escrita. Não há frequência de propostas didáticas que promovam o estudo dos gêneros orais formais e públicos. Concluiu-se que, com base no critério relativo à natureza do trabalho com a compreensão e a produção de textos orais, advindo do PNLD 2002, tanto nas

coleções REC como nas RR, as atividades que enfocam o uso da linguagem oral como mídia, ou seja, mais com o propósito de interagir em conversas dirigidas, são as mais presentes nessas coleções.

Ao se reportar para os quesitos relativos à natureza do trabalho, tais como: a linguagem oral como objeto de ensino; as relações entre o oral e o escrito; variação e heterogeneidade linguísticas; bem como o desenvolvimento de habilidades e formas discursivas na produção e na compreensão de textos orais em contextos mais formais e públicos, apenas as coleções REC apresentam atividades que englobam esses aspectos, entretanto, com um baixo índice de frequência. No tocante ao estudo da variação e heterogeneidade linguística, se propõe uma reflexão em que o aluno é levado a compreender não mais que a adequação do "modo de falar" em função do destinatário e/ou da situação. Não se reflete sobre os fatores que direcionam as situações mais formais e/ou públicas.

Outro estudo importante é o de Costa-Maciel e Santos (2016), publicado no artigo "Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa". Nesse estudo, os autores apresentam resultados de uma pesquisa realizada a partir das leituras das resenhas críticas de LDP de 4º e 5º anos aprovados no PNLD dos anos de 2010 a 2013.

Os pesquisadores apresentam como tem sido o trabalho com os gêneros textuais orais, quanto ao investimento dos autores das coleções aprovadas para a seleção de gêneros orais formais e públicos, atentando para as capacidades de linguagem dominante desses gêneros, propostas por Dolz e

Schneuwly (2010), no que se refere às ordens do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever.

Costa-Maciel e Santos (2016) debatem sobre como os LD aprovados no PNLD de 2010 e 2013 priorizam a seleção dos gêneros orais a partir dessas ordens, bem como trazem dois exemplos de propostas com os gêneros orais entrevista e debate, presentes respectivamente nas obras do PNLD 2013: *Porta Aberta* – Língua Portuguesa, 4º ano; *Viraver* – Língua Portuguesa, 5º ano. O destaque para a análise de atividades com esses dois gêneros orais, justifica-se por serem esses gêneros os de maior projeção de atividades com a oralidade nas obras aprovadas do PNLD.

Os documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) trazem orientações para o ensino de Língua Portuguesa, dando subsídios para os critérios avaliativos do PNLD, propondo uma melhor abordagem dos LDP para o ensino dos eixos de leitura, escrita, análise linguística e oralidade, alvo na nossa discussão. Diante disso, Costa-Maciel e Santos (2016) lançam os seguintes questionamentos para a análise de dados, com o intuito de averiguar os impactos proporcionados pelos documentos oficiais na seleção dos gêneros textuais orais:

1) Será que as prescrições do PNLD promoveram impactos nos livros didáticos de Língua Portuguesa?

2) De que forma podemos ver mudanças no que diz respeito ao trato com os gêneros orais?

Como resultados da pesquisa, Costa-Maciel e Santos (2016) registram equívocos identificados em alguns LD. Existem atividades que são realizadas pela mediação da linguagem oral, tais como, roda de história, recitação, jornais

e leitura, entre outros, que são consideradas erroneamente como gêneros orais, portanto, não devem ser tratados como objetos de ensino do oral, pois são atividades que comportam gêneros escritos ou atividades que usam a linguagem oral mais como veículo de comunicação.

Ao comparar o quantitativo de gêneros orais selecionados nos LD aprovados do PNLD 2010 e 2013, nota-se algumas mudanças. Antes, o quantitativo de gêneros orais distribuídos nas coleções de LD foram de 24 gêneros, já em 2013 esse número reduziu para 18 gêneros. Contudo, verificou-se que houve uma seleção maior de gêneros orais formais nos LD da edição do PNLD de 2013. Os gêneros orais formais públicos debate e entrevista foram os mais frequentes nas edições do PNLD 2010 e 2013.

Segundo Costa-Maciel e Santos (2016), quanto maior for o investimento de gêneros orais formais públicos, conjectura-se que houve por parte dos autores dos LD uma busca mais aprofundada das teorias do campo da linguagem, como também, um conhecimento maior sobre o que dizem as diretrizes dos documentos oficiais para o ensino de língua. Com base nesses aportes teóricos, atenta-se para propostas didáticas que se preocupam com a compreensão sobre o currículo de Língua Portuguesa, com a necessidade da didatização dos gêneros textuais, tendo em vista uma contextualização para o ensino e por fim, com os critérios para o trabalho com a linguagem oral.

Tomando como base a distribuição de gêneros a partir das diferentes capacidades de linguagens dominantes, apresentou-se nas resenhas avaliativas das edições do PNLD de

2010 e 2013, a presença de gêneros das ordens do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever. A ordem do argumentar foi a categoria que mais obteve propostas para gêneros orais. Os da ordem do descrever encontraram-se de modo tão escasso, ao ponto de não haver a ocorrência nos livros aprovados do PNLD de 2013. Aos gêneros que se referem às ordens do expor e do narrar, percebeu-se uma frequência bem equilibrada nas resenhas das duas edições do PNLD. Houve um acréscimo de novos gêneros da ordem do relatar na edição do PNLD de 2013.

Enfim, conclui-se que houve uma frequência mais visível de gêneros textuais orais nos ordenamentos do expor e do argumentar nas coleções do PNLD 2013, fato que demonstra um progresso na apresentação de propostas de produção com gêneros orais que requerem um planejamento maior da fala por parte dos alunos. Costa-Maciel e Santos (2016) trouxeram para análise duas atividades com dois gêneros textuais mais recorrentes na seleção realizada pelos LD: a entrevista e o debate. Assim, nota-se o quanto foi enfatizado nessas atividades orientações acerca do planejamento da fala e descrições sobre os papéis sociais dos interlocutores em questão, o que podemos considerar de grande valia para a formação de competências linguísticas dos discentes.

Por fim, Costa-Maciel e Santos (2016) reconhecem que o PNLD tem contribuído positivamente para uma maior compreensão dos gêneros textuais orais e o seu processo de didatização nos LD. Esses autores aludem que alguns dos grandes impactos perceptíveis nos LD são uma maior preocupação quanto a seleção de gêneros orais e as estratégias

didáticas para o seu ensino. Em contrapartida, acrescentam duas lacunas observadas nesses manuais didáticos ao que se referem ao ensino das especificidades dos gêneros orais, bem como uma distribuição mais equilibrada das ordens de linguagem desses gêneros, especialmente, os da ordem do descrever.

Mais uma contribuição ao que se refere ao trabalho com o eixo da oralidade é a pesquisa de Magalhães (2007), cujo título é "Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática dos livros didáticos". Nesse estudo, a autora produz um panorama de análise de LD, voltando-se para as atividades do eixo de ensino da oralidade, a partir das diretrizes dos PCN (BRASIL, 1998) e dos critérios avaliativos presentes no Guia do PNLD 2005.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), para que se desenvolva a competência discursiva dos alunos, a escola necessita investir no ensino de atividades de escuta e produção de textos orais e escritos, bem como atividades de leitura. Para o desenvolvimento da modalidade oral da língua, é importante avaliar-se no ensino de língua o domínio de diferentes exigências de fala, além do conhecimento das características provenientes de diversos gêneros orais.

Sabemos que os alunos poderão vivenciar diversas situações de fala pública nas práticas sociais, tais como, entrevistas, debates, seminários etc., destacando também a importância da aprendizagem de regras de comportamento social inerentes aos papéis sociais dos interlocutores na produção dos gêneros textuais orais.

Ao tratar das atividades de escuta, os PCN[8] (BRASIL, 1998) não propõem alunos passivos, mas sim que interagem em contextos reais de interlocução. Ressalta-se o uso de gravações, fato que pode favorecer ao aluno para uma compreensão da relação entre as modalidades da fala e da escrita. Segundo Magalhães (2007), as atividades de escuta propiciam o desenvolvimento de uma gama de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais que são construídos para um melhor entendimento.

Para as atividades de produção de gêneros orais, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que a escola deve proporcionar o ensino do planejamento da fala, levando os alunos ao conhecimento das possibilidades de suportes que os norteiem nas suas apresentações orais em contextos de produção desses gêneros. Magalhães (2007) chama a atenção para o uso excessivo nos LD das atividades com a conversa espontânea, contudo a mesma utilizada na maioria das vezes sem reflexão de suas características como gênero, direcionando nos manuais didáticos as atividades de leitura e de produção textual escrita.

Outro fator que a autora enfatiza é a relevância do ensino da variedade linguística nas atividades de oralidade, de modo a desmistificar o preconceito linguístico, não considerando as variedades mais informais como desvios ou inadequações próprias da fala, bem como não priorizando apenas as variedades mais formais como as corretas por se aproximarem da escrita.

Magalhães (2007) ressalta que os PCN (BRASIL, 1998) redirecionam o ensino de Língua Portuguesa com suas

8 Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante chamado de PCN.

contribuições para o eixo da oralidade e para o estudo da variação linguística. Por conseguinte, os LD deveriam apresentar propostas de atividades de oralidade coerentes com esses parâmetros, fato que ainda é incipiente.

Ao abordar sobre o guia que comporta as resenhas das coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD / 2005, a autora retrata que esse guia toma como base os objetivos para o ensino de português no Ensino Fundamental, como também os princípios e critérios do PNLD para a avaliação de LD. Magalhães (2007) profere que o guia do PNLD determina para os manuais didáticos a necessidade de lançar propostas de atividades atreladas ao uso da língua oral, de maneira a possibilitar também a reflexão sobre suas características. Em contrapartida, observa-se que os LD apresentam ainda de modo escasso atividades que desenvolvam o uso da língua oral, tampouco são praticamente ausentes atividades que propiciam análise das características da modalidade oral da língua.

Magalhães (2007) ressalta como diferentes a concepção de oralidade dos PCN (BRASIL, 1998) e do Guia PNLD 2005, tendo em vista que, quanto ao primeiro, a concepção se representa mais específica, numa visão mais completa do processo de ensino. O segundo propaga uma concepção mais genérica, demonstrando uma visão mais superficial ao que se refere ao ensino da língua oral. A autora completa que de acordo com o Guia do PNLD 2005, as propostas de atividades que evidenciam o uso da língua oral, centram-se na modalidade oral para apoiar o direcionamento das atividades de leitura e de produção escrita; ou mesmo para comparar as

diferenças entre a língua falada e escrita, porém não se deixa claro que isso ocorra utilizando a modalidade oral.

Uma discussão sobre a oralidade nos livros didáticos é feita pela autora, em que ela remete para a obra de Dionísio e Bezerra (2003) "O livro didático de português: múltiplos olhares". Dentre os capítulos tratados há o de ensino da oralidade voltada para os LD de Ensino Fundamental e Ensino Médio, escrito por Luiz Antônio Marcuschi. O autor critica o modo escasso como se apresentam as atividades de oralidade, além de serem frequentes conceitos equivocados ao definir-se a língua falada. Enfim, são elencadas diversas dificuldades para o ensino da oralidade, a partir de análises feitas nos manuais didáticos.

Outro equívoco ainda percebido por Marcuschi (2007), em sua obra "Fala e escrita", trata da confusão que alguns LDP[9] e gramáticas normativas fazem ao relacionarem os regionalismos, os idiomatismos e a gíria com fatos da oralidade. Marcuschi (2007) ressalta que essas questões não são marcas da oralidade, mas sim expressões de estilo, variação, registro, entre outras possibilidades. Essas associações são comuns, segundo o autor, pois essas formas linguísticas são perceptíveis nos usos da língua oral e não são aceitas pela variedade de prestígio na língua escrita.

Magalhães (2007) cita outros fatores constatados por Marcuschi (1997) em LD, ao mencionar que as observações relacionadas ao estudo da fala não se apresentam de forma sistematizada, mas sim são vistas como pontuais, geralmente aparecem em conteúdos específicos, tais como o estudo da colocação pronominal, em algumas estruturas gramaticais

9 Livro(s) Didático(s) de Português

particulares. Como exemplo disso, a autora expõe que a variação linguística se apresenta como sendo comum à língua falada, entretanto, não se percebeu um estudo sistemático desse assunto na fala, tampouco os possíveis sentidos construídos com as variações da língua nessa modalidade.

Ao que se refere a produção de textos orais nos manuais didáticos analisados, Magalhães (2007) aponta com base em Marcuschi (1997) para a ausência de gêneros textuais orais formais públicos e o excesso de exercícios que trazem o diálogo ou a conversa espontânea como atividades de produção de texto oral. De modo geral, percebe-se que as atividades do eixo da oralidade tendem para uma frequência maior de propostas que trabalham a oralização da escrita. Os contextos de produção da fala real são desconhecidos nesses LD, não se encontrando propostas de atividades de escuta de situações concretas nas práticas sociais.

Para discorrer sobre o que dizem os professores quanto ao trabalho com a oralidade, Magalhães (2007) recorre a algumas entrevistas, contudo a partir das análises às respostas dadas pelos docentes, a autora compreende que as atividades de produção de textos orais e de escuta não são assíduas na rotina escolar. As atividades de oralidade estão presentes nas leituras (leituras em voz alta - exercícios de oralização da escrita), conversas dirigidas ou mesmo nas instruções ou correções de exercícios.

A autora alude para Silva e Morri-de-Angelis (2003) ao confirmar que os manuais didáticos não têm acompanhado os avanços dos estudos linguísticos contemplados nas academias para o ensino da oralidade. Assim, cabe aos docentes

desconstruírem possíveis equívocos, elaborando e reelaborando atividades que contemplem o ensino de gêneros orais formais públicos, presentes em variados contextos autênticos públicos e privados de comunicação.

Com o propósito de constatar as hipóteses de sua pesquisa, Magalhães (2007) escolhe para seu *corpus* duas coleções de LDP, aprovadas pelo PNLD 2005. A autora opta pela análise de dois LDP de 8ª série, por ser o último ano do Ensino Fundamental, em que os alunos precisam apropriar-se de competências comunicativas para o uso da fala em contextos públicos mais formais. Os livros selecionados foram "Português: Linguagens" de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, denominado por "LA" na análise; "Linguagens do século XXI" de Heloísa Haure Takazaki denominado por "LB".

Como resultados da pesquisa, a autora confirma que os PCN (BRASIL, 1998) e o PNLD 2005 apresentam concepção de oralidade divergente. Uma vez diferindo os conceitos desses documentos, percebemos que as atividades de oralidade ora se fazem presentes nos LD, ora não se fazem.

No decorrer da análise dos LD, ao tomar como base os critérios avaliativos do PNLD 2005, a pesquisadora constatou um número maior de atividades presentes nos manuais didáticos analisados, tendo em vista que esses critérios repercutem uma concepção de oralidade mais abrangente, fato justifica um quantitativo maior de propostas de atividades de oralidade, pois esses LD dependem da aprovação e da divulgação por parte do programa, para serem encaminhados e, consequentemente, adotados pelas escolas.

Em contrapartida, ao basear-se nos postulados dos PCN (BRASIL, 1998), a pesquisadora observou uma redução no quantitativo das atividades de oralidade, uma vez que considera a concepção de oralidade mais específica, difundida por esses parâmetros, ao propor que a modalidade oral da língua seja a principal via de acesso aos conhecimentos da língua falada.

Em suma, as atividades mais abrangentes nos LD analisados são as que se referem à modalidade oral mais como veículo de comunicação para conversas dirigidas, em contextos espontâneos de interação, em que não há uma preocupação com a sistematização do seu ensino. Ou mesmo a língua oral é contemplada no estudo de gêneros orais, entretanto aparece em grande quantidade de propostas de atividades, em que o objetivo não é desenvolver nos alunos competências de oralidade, mas sim de leitura e de escrita. Por fim, foram averiguados baixos índices de frequência de atividades que buscam trabalhar nas aulas de língua materna situações mais reais da fala, possibilitando um ensino sistematizado da modalidade oral, através dos gêneros orais formais públicos, permitindo também uma reflexão sobre as relações entre textos orais e escritos.

Em outra pesquisa também sobre o ensino da oralidade, Costa-Maciel (2011) investiga o trabalho de três docentes do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), a fim de averiguar o trato da língua oral como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, constatando também quais saberes docentes estão sendo mobilizados na análise de atividades do eixo da oralidade presente em livros didáticos.

A pesquisadora alega o quanto tem sido incipiente pesquisas sobre o ensino da oralidade nas academias, uma vez que já se constata como obrigatório o seu ensino em documentos oficiais nacionais. Esse fator também contribui para a existência de lacunas no que se refere aos saberes docentes para o ensino da oralidade, o que, consequentemente, corrobora para a baixa visibilidade desse eixo do ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Costa-Maciel (2011), embora os professores concebam a importância do ensino da oralidade, a mobilização de saberes para o ensino desse eixo tende a atrelar-se aos saberes de outros eixos didáticos mais tradicionais nas aulas de português: o da escrita e o da leitura. Assim, em sua investigação, a pesquisadora intencionou constatar como três docentes do Ensino Fundamental (3º ao 5º) analisam atividades do eixo da oralidade propostas em livros didáticos, tomando como base os saberes docentes relacionados com o trato dos aspectos da oralidade.

Lacunas na prática docente no ensino da oralidade

Os resultados da pesquisa mostram que as docentes apresentam lacunas ao definir atividades que realizam o trabalho com a oralidade. Considera-se que houve propostas para o ensino da oralidade, a partir de atividades de interação oral (conversa dirigida), bem como de outras que deram suporte, a partir da língua oral, para introduzir atividades do eixo da escrita. Muito da mobilização de saberes para o ensino desse eixo, Costa-Maciel (2011) denomina como "saber experiencial", tendo em vista ser fruto das experiências com

as turmas que lecionam, existindo um direcionamento maior para atividades de produção escrita e de leitura.

Por fim, a pesquisadora ressalta queixas das docentes quanto a lacunas presentes em suas formações profissionais no que se refere à pouca abordagem para a construção de conhecimentos voltados ao ensino-aprendizagem de aspectos da língua oral, comportando um período que abrange toda a formação educacional das docentes, desde o ensino médio e superior, estendendo-se para a formação em serviço. Sobre essa última, as docentes relatam não possuírem subsídios teórico-metodológicos que as capacitem para lidar com a didatização do oral nas aulas de Língua Portuguesa.

Desse modo, Costa-Maciel (2011) entra em concordância com as docentes, quando conclui que há necessidade de um melhor investimento em formações que mobilizem saberes relativos ao ensino da oralidade, de modo a contribuir com os docentes para o processo de didatização do oral no ensino de português.

Outro trabalho relevante é o produzido por Leal, Brandão e Lima (2012). As autoras discorrem sobre a necessidade de se definirem objetivos didáticos que direcionem atividades para desenvolver a linguagem oral. Para tanto, elas delimitam quatro dimensões que consideram relevantes no trabalho com a oralidade: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

A dimensão que trata sobre a valorização de textos de tradição oral remete às atividades que buscam valorizar as práticas de oralidade presentes entre diferentes culturas do país,

como também da comunidade em que vivemos. Alguns desses conhecimentos são transmitidos entre gerações de famílias através de gêneros, como contos de assombração, receitas culinárias, receitas de remédios, entre outros. Essa dimensão torna-se fundamental principalmente entre as crianças, pois poderão ajudá-las a se inserirem no mundo da oralidade, bem como possibilitar a valorização dessas práticas. Além disso, poderão refletir sobre como a linguagem oral contribui para manter e transmitir conhecimentos entre as gerações.

Os gêneros de tradição oral (parlendas, trava-línguas, cantigas, etc.), bastante frequente nos LDP, são importantes para atividades escolares infantis, porque estimulam também o lúdico, a memorização, a fluência e a dicção das palavras.

Outra dimensão refere-se à oralização de textos escritos, que, segundo Leal, Brandão e Lima (2012, p.17), é "uma interseção entre o eixo da oralidade e o da leitura, pois envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral".

Além dessas, a dimensão da variação linguística e relações fala e escrita deve ser explorada com a intenção de combater o preconceito linguístico, bem como deve proporcionar a reflexão sobre as regularidades da fala e da escrita, de modo que sejam reconhecidas como modalidades importantes que se completam (Cf. Marcuschi, 2010). Nessa dimensão, ainda se destacam os processos de retextualização, os quais englobam a produção de textos escritos com base em textos orais, ou mesmo a produção de um texto oral que tem como suporte o texto escrito. As autoras elucidam algumas atividades de retextualização pertinentes com o gênero entrevista, em que

a produção da entrevista escrita se dá a partir de gravações de entrevistas orais.

Quando o texto escrito é usado como apoio para a produção do texto oral, Leal, Brandão e Lima (2012) ilustram atividades de retextualização com os gêneros debate, em que é corrente o uso de notas escritas usadas pelos participantes para defender seus argumentos; com o gênero seminário, em que um texto de apoio costuma ser usado pelo apresentador através de slides ou cartazes.

Essas atividades objetivam uma boa reflexão nas relações entre oralidade e escrita e nos chamam a atenção para compreender que, embora o trabalho com oralidade se constitua como um objeto autônomo de ensino-aprendizagem, composto por regularidades e especificidades próprias que precisam ser ensinadas (Cf. Dolz; Schneuwly; Haller,2004), esse eixo do ensino de língua também mantém relações com os demais eixos: da leitura, produção de textos escritos e a análise linguística.

Esse fato é discutido por Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.15): "Nessa perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis".

Por fim, a última dimensão pleiteada por Leal, Brandão e Lima (2012) é a produção e a compreensão de gêneros orais em contextos significativos. As autoras ressaltam algumas atividades importantes nos processos de produção e escuta de textos orais. As atividades de análise linguística são consideradas valorosas e sugeridas para expandir mais os conhecimentos da linguagem oral. Não unicamente as caracte-

rísticas composicionais dos gêneros deverão ser trabalhadas, assim como se deve atentar para as características funcionais dos gêneros orais.

Em se tratando das situações de interação, nas quais os gêneros orais se concretizam, é preciso orientar os alunos para os aspectos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais em questão. Acrescentemos a isso, as características organizacionais que norteiam as interações verbais, tais como: respeito à fala do outro, troca de turnos, expressões indicadoras de polidez etc. As autoras esclarecem que é indispensável no estudo da oralidade abarcar os níveis de formalidade que estão presentes nas situações de interação, de modo que se incluam desde o oral das típicas conversas espontâneas (os gêneros primários) até os gêneros formais públicos.

Segundo Leal, Brandão e Lima (2012), é preciso que se evidencie o ensino dos gêneros secundários, pois estes incorporam os gêneros das instâncias mais formais e públicas, os quais possibilitarão o domínio de habilidades e "[...] o controle mais consciente e voluntário da enunciação" (BRASIL, 1998, p. 68), que prepararão os alunos para o exercício da cidadania.

Leal, Brandão e Lima (2012) apresentam ainda os resultados de uma pesquisa sobre o ensino da oralidade em quatro coleções de LDP, referentes aos anos finais do ensino fundamental, na qual foram analisados quatro volumes de cada coleção. Os dados relatados pelas pesquisadoras nos oportunizam refletir ainda mais sobre como os livros didáticos de Língua Portuguesa lidam com o eixo da oralidade.

A pesquisa consistiu na definição das dimensões de trabalho da oralidade mais priorizadas nas quatro coleções

de livros escolhidos. Essas dimensões foram: oralização do texto escrito; reflexões sobre a variação linguística, vocabulário e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; produção e compreensão de gêneros secundários. Assim, as pesquisadoras fizeram um trabalho comparativo entre as coleções, reportando para a análise qualitativa das atividades de oralidade, bem como depreendendo as habilidades comunicativas consideradas por essas coleções nas propostas didáticas.

Nas conclusões da pesquisa, alguns resultados importantes foram apontados. Inicialmente, as autoras registram que, em todas as coleções, as atividades alusivas à produção e à compreensão de gêneros orais informais, tais como conversas e discussões, encontram-se em um patamar de destaque. Ao analisarem a dimensão da oralização do texto escrito, as pesquisadoras relacionam que a atividade leitura em voz alta é a mais recorrente nessa categoria; paralelamente, identificam-se atividades concernentes à leitura dramatizada ou jogralizada.

Não muito presentes são as atividades pertencentes à recitação de textos da tradição oral e letras de músicas para cantar. A dimensão seguinte, analisada nas coleções, é a que inclui atividades de reflexão de vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita. As pesquisadoras constataram que, em todas as coleções, havia propostas com discussões englobando significação das palavras e de expressões em um dado contexto, atividades que propiciam a ampliação de vocabulário dos alunos e os levam a distinguir a variedade de usos de uma mesma palavra.

Mesmo essas propostas mantendo relação com o eixo da leitura, propicia-se o desenvolvimento de habilidades de interpretação oral do texto escrito, assim como de produção oral (discussões). Nessa dimensão, ao que se refere às relações entre fala e escrita, as pesquisadoras revelam a importante presença de atividades de retextualização (como, por exemplo, transcrição coletiva de uma entrevista a ser feita com o professor de biologia), que se aplicam tanto para converter um texto oral para um texto escrito como o inverso.

Constatou-se também a presença de atividades que fazem uso da escrita como apoio para a produção de textos orais (exposição oral). Esse texto de apoio ajuda o aluno a memorizar e a organizar melhor as ideias, pois o auxilia no planejamento da sua fala. Leal, Brandão e Lima (2012) observam que, nas coleções analisadas, não há propostas que levem os alunos a apreciar os textos orais na modalidade oral em si, mas tão somente através de textos transcritos.

Enfim, a dimensão que se refere ao trabalho de produção, compreensão e reflexão com os gêneros orais foi fragmentada em duas categorias: produção e compreensão de gêneros informais/coloquiais; produção e compreensão de gêneros secundários. As autoras verificam que, em todas as coleções, atividades referentes à conversa dirigida são priorizadas no eixo da oralidade.

A conversa dirigida geralmente toma como base os seguintes aspectos: temáticas dos textos que ainda serão lidos ou dos que já foram lidos; interpretação de textos lidos, ou há um direcionamento para a aprendizagem dos gêneros desses textos; assume lugar privilegiado como meio de realização de atividades, ou como meio de avaliar atividades já finalizadas.

As pesquisadoras ressaltam que essas interações verbais podem contribuir de forma positiva para a construção do conhecimento do aluno, pois estão quase sempre mediando a exposição de conteúdos em atividades de escrita, bem como dão suporte à interpretação de textos nas atividades de leitura. Elas comentam sobre a importância dessas atividades (Leal; Brandão; Lima, 2012, p.31): "Em síntese, as interações entre as crianças, na perspectiva indicada acima, são vistas como forma de ressignificação de saberes, como modos de apropriação coletiva de conhecimentos e de habilidades.".

As pesquisadoras argumentam ainda que a conversa pode ajudar os alunos a entenderem melhor a organização das próprias falas, uma vez que viabiliza a familiarização de saberes típicos das conversações, além de estimular a segurança na exposição de opiniões ou conhecimentos. Entretanto, para que esses aspectos sejam oportunizados em sala de aula, é necessária uma prática docente que proporcione a interação verbal em contextos significativos, a partir da atenção aos seguintes fatores: ocasionar bons momentos de discussões; propiciar e estimular a participação de todos; distribuir o tempo de fala; valorizar o que os alunos dizem.

Contudo, vale salientar que "Tal prática deixa implícita a ideia de que as atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade" (Leal; Brandão; Lima, 2012, p.14), o que não é o caso, pois sabemos que muitos estudiosos defendem que a escola precisa dar mais ênfase aos "usos da linguagem mais formalizados e convencionais", pois esses "são os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo" (BRASIL, 1998, p.67).

Ao analisar o trabalho com os gêneros secundários (formais públicos), Leal, Brandão e Lima (2012) advertem sobre a escassa presença de atividades com o gênero debate. As autoras explicam o quanto o trabalho com o debate pode facilitar a aprendizagem de práticas argumentativas que ajudarão os alunos a desenvolver a criticidade e a defesa de pontos de vista tão úteis no cotidiano.

As pesquisadoras afirmam que apenas os gêneros secundários relacionados à exposição oral, entrevistas e relatos pessoais são abordados nas quatro coleções. Sobre a desigualdade no tratamento que os LDP dão às atividades com os gêneros orais das instâncias formais públicas, Silva e Luna (2014, p.5) elucidam: Os teóricos ainda afirmam que os gêneros orais que devem ser privilegiados no ambiente escolar são os de esfera pública, como o debate regrado, o seminário e a entrevista, e para o estudo de todos eles é necessário que o aluno atente para as adequações linguísticas que cada gênero exige, sendo assim, as atividades destinadas para o exercício do oral não podem ser direcionadas apenas a conversas com os colegas e exposição de opinião em público, o estudante deve estar consciente de que o uso da língua requer adaptações que são condicionadas ao seu contexto de interlocução.

Em vista disso, Leal, Brandão e Lima (2012) tecem algumas considerações diante dos resultados da pesquisa. Em primeiro lugar, entendem que as quatro coleções ampararam atividades de aprendizagem diversas, que se encontram englobadas nas dimensões da oralidade citadas pelas pesquisadoras. Em segundo lugar, as pesquisadoras atentam para o fato de que algumas habilidades necessárias ao trabalho com

a oralidade poderiam ser mais bem articuladas e privilegiadas nas coleções, essencialmente, as que aludem à compreensão e à produção de gêneros orais formais públicos.

Para as autoras, os alunos precisam tomar conhecimento de novas práticas de linguagem, as quais lhes exigirão "um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las" (Schneuwly, 2004, p.143). Essas práticas possuem convenções ou regularidades próprias que devem ser ensinadas por meio de sequências didáticas planejadas, para assim serem aprendidas de forma sistemática. Na tentativa de buscar progressos na abordagem das práticas de oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, as autoras propõem que ao eixo da oralidade seja oferecida uma maior atenção por parte dos professores, da mesma forma por parte daqueles que produzem os materiais didáticos para o ensino e, por fim, que haja um maior investimento nas formações iniciais e continuadas de docentes.

Os resultados das pesquisas aqui apresentadas nos levam a perceber que é imprescindível refletir sobre o ensino da oralidade e suas implicações, tanto nas práticas docentes, como nos livros didáticos de Língua Portuguesa, de modo que compreendamos a variedade de conhecimentos e habilidades que precisam estar inseridas no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o livro didático de Língua Portuguesa é um dos materiais mais presentes nas aulas e, por isso, necessita apresentar propostas didáticas que colaborem para a reflexão sobre a língua e seus usos, abordando o estudo da oralidade de acordo com as diretrizes nacionais, a fim de

oferecer aos alunos condições para se expressarem bem oralmente nas situações de interlocução. É isso que defendemos neste nosso trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD2017: **língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação** – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2016. 98 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério de Educação; BÁSICA, **Secretaria de Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático** – PNLD 2017.Brasília:2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 06 abril 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2019: **Língua Portuguesa – guia de livros didáticos - Ministério da Educação** – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação; BÁSICA, **Secretaria de Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático** – PNLD 2019.Brasília:2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 10 janeiro 2019.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim G. da. **Os saberes docentes para o ensino da oralidade**: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa? 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

COSTA-MACIEL, Débora A. G. da; SANTOS, José M. P. S. **Impactos do discurso oficial sobre a seleção dos gêneros textuais orais presentes nos livros didáticos de língua portuguesa.** In: LUNA, Ewerton A. dos A.; Rodrigues, Siane G. C. (Orgs.). Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino. Recife: Editora UFPE, 2016. p. 75-96.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. **O oral como texto**: Como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A.C.P.; LIMA, J. de M. **A oralidade como objeto de ensino na escola:** o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T.F.; GOIS, S. (Orgs.). A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p.13-35.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática dos livros didáticos. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (Coord.) **Fala e escrita**.1. ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Superando os obstáculos de avaliar a oralidade**. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

NASCIMENTO, Gláucia R. P. do. **A coesão textual para livros didáticos para o ensino médio**. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2001.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. São Paulo: Loyola, 1998.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco:** língua portuguesa. Recife: SE. 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Orientações Técnico-Metodológicas**: língua portuguesa. OTM. Recife: SE.2008.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Cur-**

riculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio. Recife: SE.2012.

ROJO, Roxane. **Livros em sala de aula – Modos de usar**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Materiais didáticos: escolha e uso.TV Escola. ago. 2005.p.35-43. (Salto para o Futuro, Boletim 14.).

ROJO, Roxane. **O livro didático de língua portuguesa**: modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). In: BRASIL. Ministério da Educação. Livro didático em questão.TV Escola.2006. p.49-62. (Salto para o Futuro, Boletim 05.).

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e ficcionalização**: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p.129-147. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SILVA, E. C. L. da; LUNA, Ewerton Á. dos A**. Oralidade no livro didático**: os primeiros passos de um longo caminho. REVISTA ENCONTROS DE VISTA, v. 2, p. 29, 2014.

SILVA, Eduardo M. da; ANGELIS, Cristiane C. M. de. **Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries)**: perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.p.185-210.

Sistema de Material Didático – SIMAD. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>. Acesso em: 06 abril 2017.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MEMÓRIA E (Auto)NARRATIVA: A CASA DA PROFESSORA LOURDES COMO UM ESPAÇO EDUCATIVO E LUGAR DE RECORDAÇÕES

José Cicero Pinto dos Santos[10]

Introdução

Este ensaio é um recorte da minha tese de doutorado, defendida em 2025. E tem por objetivo contar a história da professora Lourdes, uma educadora do Nordeste do Brasil. A narrativa é desenvolvida a partir de dados recolhidos por meio de entrevistas realizadas entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021 e de muitos ecos de experiências que tenho dessa residência. Nesse fato, contextualiza-se a casa da professora Lourdes como espaço educativo e lugar de memória. Nesse sentido, utilizou-se as recordações sobre o espaço, os ambientes e as relações que se estabeleceram nesta moradia. O relato desta educadora nos faz compreender o porquê de ela ter aberto sua casa e seu coração para filhos sem pais e crianças sem oportunidades. Duas crianças sem nomes e uma expressão proferida por uma delas, "sem ter", foi o início de uma instituição por onde passaram mais de 4.000 mil crianças.

A precursora, professora Lourdes, fala com emoção de como tudo começou e como encontrou nas crianças um novo significado para sua vida. Por não ter sido mãe biológica, Lourdes acolheu cada criança como se fosse filho de

10 Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto (Portugal). Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

verdade. Para esses educandos, a casa da professora Lourdes passou a ser o lugar onde, através de uma educação formal e informal, começava uma transformação sem volta na vida da própria professora e dos "seus meninos", como ela mesma os chamava. Muito mais do que apenas um espaço físico, a casa da professora foi um lugar onde relações sociais eram construídas e compartilhadas na convivência diária.

Espaço vivido e experiência formativa: Aportes teóricos sobre memória e educação

Conforme alguns autores (Freitas; Galvão, 2007, Abrahão, 2012), o recurso à narrativa pode trazer à luz o que está escondido, configurando como um método que estabelece ligação entre o processo e o discurso por meio do autoconhecimento e da experiência de si. As narrativas podem explorar dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Assim, as explicações dadas pelos indivíduos são importantes para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações do ser humano.

Deste modo, apresentamos como principais objetivos do estudo: conhecer a história da professora Lourdes; o trabalho que resultou no surgimento de uma instituição para acolher meninos em situação de rua e vulnerabilidade no município de Palmeira dos Índios e, perceber a importância e significado que meninos (antigos moradores) atribuem à casa da professora. Como forma de responder os objetivos traça-

dos para este estudo recorremos a um trabalho autobiográfico desenvolvido em 2018 durante o Mestrado em Ciências da Educação[11], entrevistas semiestruturadas com a educadora realizada em 2020 e 2021, três entrevistas (2020-2021) com ex-moradores que passaram pela experiência e vivência na referida casa e a consulta de fontes iconográficas do acervo pessoal e algumas cedidas pela educadora. As fotografias e diários pessoais, juntamente com as fontes orais, foram fundamentais para se conhecer os espaços da casa, que para alguns meninos representa um lar, uma igreja, um orfanato, uma escola e perceber as transformações que ocorreram nos moradores a partir da sua chegada como novo morador.

Consoante Josso (2007, p. 434), a narrativa da vida "é uma ficção" baseada em fatos, e que pode levar o sujeito a descoberta de um si autêntico". Em relação a isso, Bolívar (2016:6) salienta que *"la vida humana se unifica narrando una historia con sentido, en la que el narrador se reconoce como personaje de su propia historia. El sujeto tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en le que se reconoce son personaje y narrador"*[12]. Ou seja, o narrador é o autor dos seus próprios atos. Complementando este discurso, Delory-Momberger (2011) aponta que por meio da narrativa podemos transformar os acontecimentos, as ações e as pes-

11 Trabalho intitulado "Formação e (auto)formação na revisitação de memórias educacionais", desenvolvido para a disciplina Educação e Herança Cultural na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e apresentado como comunicação oral nas *VII Jornadas de Historias de Vida en Educación. Una mirada a la Memoria Histórica*, na faculdade de Educação de Segovia-Espanha.

12 A vida humana se unifica ao contar uma história com sentido, na qual o narrador se reconhece como personagem de sua própria história. O sujeito tem a capacidade de unificar a vida em uma história na qual se reconhece como personagem e narrador. Livre tradução realizada pelo autor.

soas que fazem parte da nossa vida. Para essa autora, pela narrativa podemos organizar os acontecimentos no tempo e também construir relações entre eles, "damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos". Ainda para Delory-Momberger (2011), é "a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida".

Com base em tal afirmação, acreditamos também que a realização e utilização da minha (auto) narrativa, representa a busca de significados para os contextos, as pessoas e a descoberta do meu "ser no mundo" (Josso, 2007). Assim, o presente estudo, configura-se através de um recorte de em período da minha infância, onde em um mergulho no oceano das lembranças, buscou-se reconstruir um espaço cheio de significados e perceber as relações desenvolvidas na casa da professora Lourdes[13]. Por isso, levaremos em consideração os aspectos da (auto)narrativa, uma vez que as percepções, os sentimentos, as relações, as descrições, seja dos espaços físicos ou das pessoas que circulavam esses espaços, são recolhas a partir das minhas memórias, das minhas recordações e da minha relação com a casa da professora Lourdes.

Cenário desta história: Palmeira dos Índios – "Princesa do Sertão" (1980)

Palmeira dos Índios, também conhecida como a princesa do sertão, é uma cidade de médio porte do agreste alagoano e recebe esse nome pela presença dos indígenas Xucu-

13 O ensaio não tem por finalidade abordar a história da instituição que surgiu a partir da ação caritativa da professora em prol das crianças que procuravam a sua casa em busca de comida.

rus e Cariris que foram os primeiros habitantes do local, por volta de 1762 (Torres, 2003).

Nas décadas de 1980 e 1990, o Brasil ainda se encontrava dominado pelo horror imposto pela ditadura militar, mas em contrapartida, imbuído da esperança advinda de um movimento conhecido como "Diretas Já" (1983-1984), onde, com isso, parecia caminhar para se tornar uma nação livre e democrática. Todavia, Palmeira dos Índios ainda carregava marcas das disputas políticas e territoriais entre famílias tradicionais que se perpetuavam no cenário político local, além do medo recorrente do poderio militar. Mesmo assim, as normas e costumes da população fez da cidade o berço da cultura alagoana e se destacava no cenário literário por conta do escritor Graciliano Ramos.

No entanto, é também uma cidade que traz entrelaçada na sua história uma herança de valores culturais e violência, onde, por exemplo, até pouco tempo atrás as eleições se resolviam com trocas de tiros entre os capangas dos coronéis, ou seja, "é onipresente a tradição da violência em Palmeira dos Índios" (Bloch, 1995, p.17). Essa violência, importante ressaltar, é perpassada não apenas pelos cidadãos civis, como também por seus líderes, representantes e administradores que distorcem o sentido de administrar e usam o poder para aterrorizar a população. O autor ainda afirma que "na segunda metade dos anos 1980, uma onda de assassinato de taxistas, para roubar carros novos, amedronta a cidade que fica em clima de terror. Alguns integrantes da quadrilha foram presos e misteriosamente sumiram da delegacia" (*ib*., p.18).

Nesse período, os meninos de rua já representavam um fenômeno diretamente relacionado às crianças, cujos direi-

tos fundamentais eram inobservados e negligenciados, mesmo quando o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) tinha regulamentado e consagrado esses direitos associados à Constituição Federal Brasileira. No entanto, o que se observava, todos os dias, nas palavras da professora Lourdes, era que "esses meninos não tinham ninguém para ajudá-los a serem homens de bem" (Lourdes, 2020), e por isso, alguém deveria lutar para garantir os direitos de uma vida digna à infância de Palmeira dos Índios. Mas o que a professora observava no município, era uma despreocupação por parte das autoridades (gestores da cidade), como também por uma parcela considerável da sociedade em geral.

Um diagnóstico sobre a infância brasileira apresentado por Vargas (2002) e referenciada por organismos governamentais e supragovernamentais, como é o caso de o UNICEF, por exemplo, trazia dados que comprovam de se tratar de uma situação grave, não apenas no Brasil, no mundo e mostrado a dificuldade operacional que acompanha as instituições relacionadas ao bem-estar da criança, com a saúde e acesso à educação de qualidade.

Os meninos em situação de rua, ainda hoje, representam um problema social não só na cidade de Palmeira dos Índios, infelizmente isto é algo que está presente em todo o território brasileiro, causando, assim, discussões acirradas nas esferas jurídicas da cidade. Na condição de excluídos, por serem pobres, estas crianças e jovens têm como consequência o que Bruto da Costa (1998, p.10) classifica de "exclusão social". Esta, tem como fase extrema o processo de marginalização e que, ao longo desse processo, é verificável sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade.

Caracterizações observadas não só pela ruptura do mercado de trabalho, mas, também, por rupturas familiares, afetivas e de amizade, onde este processo não se configura como terminal, mas sim um processo de marginalização.

(Re) visitando o passado: Um mergulho nas (minhas/ nossas) lembranças

No que se refere à memória em geral, podemos observar que a nossa experiência do presente depende, em grande parte, do nosso conhecimento do passado, assim:

> Entendemos o mundo presente num contexto que se liga casualmente a acontecimentos e a objetos do passado e que, portanto, toma como referência acontecimentos e objetos que não estamos a viver no presente. E viveremos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo (Cornneton, 1999, p. 2).

Por isso, na revisitação ao passado, Bosi (2003) salienta que a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando, sobre ela, incide o brilho de um significado coletivo. Por isso, a compreensão das memórias dos indivíduos é alimentada continuamente por experiência de outros sujeitos (Halbwachs, 2003).

Ou seja, mesmo sendo a casa da professora o lugar físico, onde relações afetivas se concretizaram por meio do sentimento de pertencimento, é nela onde o conjunto de memórias unifica o grupo. As relações afetivas fazem o indiví-

duo ser capaz de lembrar como membro do grupo, pois este o insere no seu passado a fim de apreender mentalidades, hábitos e pensamentos comuns. O esquecimento acontece quando o vínculo se esvai na convivência efêmera: "esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodearam" (id., 1993, p. 289).

Nesse sentido, autores como António Nóvoa (1988) defendem a subjetividade e as histórias de vida dos sujeitos no fazer científico que, saindo de um paradigma positivista, começa a ser superado por uma visão heurística, mais pessoal valorizando as micro-histórias, não somente as grandes histórias.

É exatamente no mergulho no oceano das lembranças onde se dá o encontro entre o narrador – a (auto) narrativa -, a professora Lourdes e a casa onde foi palco para o surgimento de uma instituição que mudaria a vida de muitas crianças e jovens no município de Palmeira dos Índios. A casa foi também um lugar de construção de alianças, irmandades, vínculos afetivos e trocas de vivências e experiências de vida, entre a professora e os meninos e entre os meninos e os meninos.

Como professora, Lourdes estava satisfeita e acredita que realizou um trabalho marcante na educação de muitas crianças na cidade. Prova disso é a boa relação que tem com a sociedade e os ex-alunos que sempre encontram uma maneira de homenagear a professora e ajudarem a instituição que nasceu a partir do trabalho que havia começado na casa dela em meados de 1978.

Depois de cumprir a sua missão, como professora concursada, Lourdes esperou ansiosa pela sua aposentadoria, só assim, ela poderia aproveitar o seu tão esperado descanso. Ansiosa, inquieta, ela não conseguiu ficar sem fazer nada por

muito tempo, como podemos perceber pelo relato abaixo:

> Sempre pensei em trabalhar com idosos. Até cheguei a falar com o Padre Jorge a respeito. Acho uma necessidade aliviar a dor e a angústia que sofrem os idosos, mesmo aqueles que vivem com seus parentes. O idoso pode ser marginalizado dentro do seio da sua própria família. Depois de pensar mais um pouco e pesquisar mais sobre isso, vi bem de perto que os familiares ou pessoas interessadas pelo trabalho com idosos não podiam entender que alguém trabalhasse com velhos, a não ser que estivesse interessado no dinheiro de sua aposentadoria. Desanimei por um tempo. Fiquei aguardando uma oportunidade (Lourdes, 2020).

A professora continuou com a sua rotina de trabalho como voluntária no Colégio Sagrada Família, onde ela havia trabalhado por alguns anos como professora primária. Um dia, ao perceber o valor alto na conta de água, ela decide, então, ficar em casa na tentativa de encontrar o culpado. Como ela mesma ressalta, esse foi um encontro que mudou a sua vida e a história dos meninos que viviam em condições de vulnerabilidade na cidade. Por isso, ela decidiu abrir as portas de sua casa para os meninos de rua.

> Certo dia eu fiquei muito contrariada quando percebi que a conta da água estava vindo muito alta – de certa forma eu já sabia o porquê. Eu trabalhava fora o dia inteiro, então os garotos desocupados se aproveitavam da torneira externa para matar a sede, tomar banho e a deixavam aberta, jorrando o dia inteiro. Eu estava decidida a acabar com o divertimento deles. Era feriado e eu não tinha que ir ao colégio. Fiquei em casa e não abri as portas. Não

> tinha como eles saberem que eu estava em casa. No final do dia apareceram dois garotos. Enquanto eles jogavam água um no outro eu decidi sair pelo portão do quintal e surpreendê-los na frente da casa. Quando cheguei ao portão eles estavam tão entretidos que não notaram a minha presença" (Lourdes, 2020).

A professora, uma excelente contadora de história, decidiu então, construir o diálogo[14] que teve com os meninos naquele dia[15]:

> PL: - Gastando minha água, hein?
> M1: - Eu não, é ele. Apontando para o outro amigo que imediatamente respondeu:
> M2: - Eu não, foi ele.
> PL: - Vocês tem casa?
> M1: - Nós tem.
> M2: - Eu tenho, também.
> PL: - Muito bem. Eu só acho que todos deveriam estar em suas casas, tomando um café e jantando.
> M1: - Sem ter.
> PL: (Fiquei sem chão). - Então vamos tomar um cafezinho comigo, disse eu tentando me recompor.
> M1: - Quero não.
> PL: - E você, tá com fome? Vamos tomar café?
> M2: Quero não.
> PL: Vocês disseram que não tinham comida em casa, então vamos tomar café?
> M1: - Mas não quero, não.

14 O trecho é resultado do discurso oral, por conseguinte é natural que as falas sejam da oralidade, do discurso corrente e coloquial. Assim sendo, respeitamos o modo da fala da entrevistada e mantivemos a transcrição tal o discurso. Nesse sentido, é natural que as construções das frases nem sempre sejam as mais corretas de acordo com a norma culta da língua (discurso escrito).

15 Vamos utilizar PL (Professora Lourdes); M1 (menino 1); e M2 (Menino 2).

PL: - Tudo bem. Então vamos entrar para tomar um banho? Comecei a insistir para que eles entrassem.
M1: - Não.
M2: - Também não quero.
PL- Como é seu nome?
M1: - Eu num sei. Quem sabe é mãe.
PL: - E você, como se chama? O que estava sentado, respondeu:
M1 - O nome dele é Pinga Preta.
PL: - Pinga Preta? Tem certeza?
M2: - Sim.
PL: - E Pinga Preta é nome de gente, rapaz? E você, tem irmãos?
M1: Tenho Sim. Tenho dois.
PL: - Enquanto eles comiam eu seguia na tentativa de descobrir mais coisas da vida deles. Percebi que durante o jantar eles passaram a confiar mais em mim. Já tinham perdido aquele medo e começaram a contar coisas do dia a dia deles. Quando terminam de comer perguntaram se poderiam voltar.
M1: - A gente pode vim amanhã?
PL- Claro, pode sim. [Fiquei contente por ganhar a confiança deles. Acho que depois do jantar já eram meus amigos. Eles voltaram no dia seguinte com mais dois amigos.

Os meninos começaram a trazer novos amigos a cada dia e, quando a professora se deu conta, a sua residência já estava sendo frequentada por mais de 80 crianças, todos meninos. A educadora tenta convencê-los a não trazer mais meninos: “Olha, eu vou pedir uma coisa a vocês: não tragam mais meninos, eu não tenho condições de dar refeição para muita gente”. No outro dia eles chegaram com mais amigos e diziam para ela não se preocupar porque iriam dividir a comida entre eles (Professora Lourdes, 2020).

Segundo a professora, a frase "eu divido o meu pão com ele[16]", a deixou abalada e pensativa por muitos dias. Era preciso fazer alguma coisa para mudar a condição de vida daqueles meninos que não tinham o direito de crescer no meio de uma família e muitas vezes sobreviviam de pequenos furtos, ou eram usados por adultos. No cotidiano da casa, ela foi percebendo que eles se ajudavam e realmente dividiam as coisas entre si.

Como ela não tinha condições para alimentar todos aqueles meninos, começou a pedir aos vizinhos ajuda para continuar a oferecer sopa e pão aos meninos. "Eu já tinha combinado com os meninos que a sopa e o pão seriam apenas duas vezes na semana: terças e sextas, à noite" (Professora Lourdes, 2020). Porém, como ponto negativo desse contexto, a educadora ressalta as diversas reclamações dos vizinhos incomodados com os "meleques". Como destaca um ex-morador, os meninos encontraram na casa da professora um lugar para serem eles, para serem livres, para acertos de contas e para dividirem os furtos cometidos. Mesmo que eles respeitassem a professora, era difícil contê-los, pedir que assumissem um comportamento que eles não tinham.

> Eram gargalhadas estridentes, brincadeiras desastrosas. Quase quebraram a porta do banheiro. Eles jogavam o sabonete dentro do sanitário, papel higiênico, jogavam a toalha dentro do tanque para o outro não usar, uma gritaria horrível. Era o tempo todo "- Dona Lurdinha, fulano disse isso, disse aquilo, fez isso, fez aquilo. Fulano tá batendo neu, aquele bateu em fulano". Não paravam. Na hora de comer, outra loucura. Começava a rir do

16 Grifo nosso.

> nada, eram gargalhadas infinitas. Era impossível identificar quem era e saber o motivo das risadas. Não era um riso normal. No fundo eu sempre compreendi que era a miséria daquelas criaturas que não tinham direito de serem tratados pelo nome. Eles só se tratavam por apelidos: Mamona - Gambá, Chico, Vampiro, Olho de Barata, Oião, Cabeça, Sapulha, Mosquito, Esqueleto, Senhor Xumba, Sabonete, Mamão, Bebé, Bilu, Sapinho, Cidinho, Coqueiro, Buíque, Falcão, Zé Moela, Caliça, Lourdes Ranguinho, Buja, Olho de Sapo, Pinga Preta, Cheira Cola, Cheira Caçola, Uá, Biu, Cabelo, Piaba, Zambeta, Ureão, Ventão, Cambota, Neguinho, Bocão" (Professora Lourdes, 2020-2021).

Eram crianças/jovens que não sabiam o próprio nome, só se conheciam por apelidos, o que despertou na educadora uma vontade ainda maior em ajudar aqueles meninos a terem o direito a um nome. A professora sentia que era preciso mudar essa realidade. "Eu senti que precisava mudar isso. Era preciso fazer com que esses meninos percebessem que tinham um nome e que poderiam mudar suas histórias" (professora Lourdes, 2020).

Do encontro com a professora a um lugar seguro para viver

Em meados dos anos de 1985, o (eu) estudante, então com dez anos de idade, foi finalmente apresentado a professora Lourdes, então coordenadora da FUNDANOR[17], insti-

17 É uma instituição reconhecida em todo o Estado e vem trabalhando para que meninos e meninas, que vivem em situação de vulnerabilidade social, tenham oportunidades de mudar suas histórias, por meio da aprendizagem de um ofício e formação escolar. Essa instituição é parte de uma pesquisa mais ampla que vem sendo realizada no doutorado em Ciências da Educação da FPCEUP.

tuição fruto do contexto acima descrito. A casa da professora ainda era a mesma e alguns dos seus moradores também. Já não havia gargalhadas altas na hora do banho e um silêncio inexplicável se sentava à mesa com os meninos.

Um dos moradores da casa, depois de fugir do lar onde vivia para escapar dos castigos e maus-tratos por parte da madrasta e de fazer da rua sua morada por alguns anos, recebeu a notícia de que iria para uma instituição para crianças como ele (incorrigível), descreveu a sua primeira percepção da instituição:

> Segui em silêncio todo o percurso. Não sei quanto tempo caminhamos. O lugar não era longe. Quando finalmente chegamos ao destino, me deparei com um edifício grande, antigo, amarelo e com uma única entrada. Uma porta de madeira na cor cinza e janelas grandes na mesma cor. Depois de algumas batidas, apareceu uma senhora de cabelos brancos, usava óculos e tinha umas manchas na pele. A mulher nos recebeu e perguntou se estávamos com fome. Ela chamou alguém e pediu para que nos desse algo para comer. Ainda sinto o sabor daquele prato de cuscuz com leite e café quentinho, isso a rua não me dava. Era um refeitório muito grande. Com mesas enormes e toalhas coloridas com desenhos de frutas. Uma senhora muito simpática trouxe a comida. Em poucos minutos os pratos estão vazios. Ao ouvir alguns comandos militares, me assustei e logo percebi onde estava: "aqui é a Polícia Mirim[18]" sussurrei para os meus irmãos, que estavam mais assustados do que eu" (José Santos, 2020[19]).

18 A Polícia Mirim foi um projeto formativo criado por um militar, utilizado táticas militares como forma de disciplinar os meninos que chegavam à FUNDANOR. Todas as crianças tinham medo da Polícia Mirim.

19 Ex-morador da casa da professora Lourdes. Começou a frequentar a casa em meados de 1985.

Outro ex-morador relata o medo que sentiu ao conhecer a professora:

> Oxe, eu fiquei foi com medo dela. Ela era braba. As pessoas diziam que eu tinha que ir pra FUNDANOR[20] pra dona Lourdes dá um jeito em mim. Eu era danado demais. Depois a gente ia aprendendo que ela só era brada se não fizesse as coisas certas, se não obedecessem às regras. Era uma família lá. Tinha as brigas, mas todo mundo se entendia. Bom mesmo era a comida. Tinha tudo lá (Carlos André, 2021[21]).

Pelo teor da narrativa, percebe-se que a comida era algo que fazia parte da luta diária desses meninos, antes de conhecerem a casa da educadora. Como análise inicial, podemos dizer que a fome foi um dos principais motivos que fez com que esses meninos deixassem suas casas em busca de comida nas ruas.

Outros jovens justificaram a fuga de casa como opção para escapar de um ambiente familiar hostil e violento em que viviam e na casa "não era preciso pedir, roubar ou procurar no lixo alguma coisa para comer. Lá a comida vinha até nós" (José Santos, 2020). Nas ruas eles também estavam expostos a todo tipo de violência. Sobre a temática da violência sofrida pelos meninos de rua, Passetti (2020) discorre que com a Proclamação da República:

---

20 Sigla de Fundação de Amparo ao Menor-FUNDANOR. Instituição nascida oficialmente em 12 de outubro de 1980 e que tinha o projeto Polícia Mirim como formação principal, na época em que fui encaminhado. A instituição estava localizada na Praça da Independência, no centro da cidade, no edifício onde havia funcionado o Educandário Sete de Setembro.
21 Morador mais antigo entre os entrevistados. Chegou à casa da educadora em 1984.

> Veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos (2020, p. 347).

Crueldades geradas no núcleo familiar, como aponta Passetti, aparece na narrativa a seguir onde esse jovem se vê obrigado a fugir de casa para evitar as agressões praticadas pela pessoa que deveria garantir a sua segurança. Encaminhado à instituição como um problema que deveria ser tratado, como uma pessoa carente de correções para poder viver na sociedade. Esse jovem encontrou na pessoa da educadora e na casa que ela abriu as portas para receber esses filhos abandonados, um lar e uma família.

> Na verdade, eu preferiria qualquer lugar longe da minha madrasta. Ela batia muito na gente. Na rua eu era livre, aí quando eu cheguei lá **[quis dizer quando ele chegou à instituição**], fiquei. Dona Lourdes chamou um garoto e pediu para que ele cortasse o meu cabelo. Ele vestia um uniforme creme, com uma boina na cabeça e calçava um tênis azul. Com uma máquina manual ele raspou minha cabeça e depois de um banho recebi um uniforme verde. Quando voltei para conversar com Dona Lourdes ela explicou que meus irmãos não quiseram ficar e foram embora. Imediatamente ela perguntou se eu gostaria de ficar na casa dela (José Santos, 2019).

Em geral, todas as crianças (apenas meninos nesse período) eram encaminhadas à instituição. Aqueles que che-

garam por conta própria e relataram (à professora) sobre a situação que viviam em casa ou que moravam em outros municípios, acabavam por aceitar o convite da educadora para se tornarem residentes oficiais da casa dela, uma vez que a instituição funcionou, inicialmente, em regime de semi-internato. Embora não existam fontes escritas sobre o quantitativo de meninos que residiam na casa, as fontes primárias (entrevistas realizadas com a professora e os dois ex-moradores) apontam para um número entre 25 e 30, meninos na faixa de 10 a 16 anos de idade.

A casa da professora Lourdes: Lugar de memória e um espaço educativo

> Eu me lembro que cheguei e fiquei lá. No final do dia eu vi alguns meninos se juntaram no corredor perto da saída. Não entendi bem o que era aquilo e nem questionei. No começo eu copiava tudo. Alguns minutos depois, a professora Lourdes apareceu no corredor, acenou em minha direção. Juntei-me ao grupo e seguimos em silêncio. Acho que caminhamos uns vinte minutos e lá estava a casa que me abrigaria e me daria uma nova família (Carlos André, 2021).

Para muitos, a casa da professora pode representar apenas uma casa, um lugar físico, sem vida e que serviu apenas para abrigar e proteger do frio e das mazelas do mundo, meninos que vadiavam e tiravam a paz e o sossego das pessoas de Palmeiras dos Índios.

> Tenho muitas lembranças de lá. Eu me sentia protegido. A gente fazia as coisas. Para mim, essa casa foi um lugar onde um novo "eu" começaria a (re)

> nascer. A casa nem era grande, nem pequena. Era toda branca, por dentro e por fora. Tinha uma sala ampla, três quartos, uma cozinha, dois banheiros e um quintal pequeno. Fiquei imaginando onde todos aqueles meninos iam dormir (José Santos, 2019).

A casa, os seus moradores, as rotinas diárias e as histórias que a professora contava iam modificando os meninos e os seus corpos, involuntariamente se adaptaram a um novo estilo de ser e estar no mundo. Pela figura a seguir pode-se perceber o espaço físico da casa e as atividades que aconteciam nesses ambientes.

Como morador da casa, cabia a cada um executar as obrigações cotidianas e seguir as normas. Sobre isso, José Santos, ao chegar pela primeira vez a casa, revela que:

> Havia, mais ou menos, uns vinte meninos que moravam na casa da professora Lourdes. Pelas histórias que contavam deveriam ser filhos sem pais, crianças sem qualquer vínculo familiar e vinham de diferentes partes do país. Estudei a casa por alguns segundos até que, finalmente, fui apresentado ao grupo como um novo morador. Ganhei algumas peças de roupas usadas, uma visita guiada para conhecer toda a casa e um espaço no armário para guardar as minhas coisas. Não sei determinar por quanto tempo eu já estava ali, até que uma voz veio da cozinha dizendo que o jantar estava pronto. Uma fila automaticamente seguiu naquela direção. Sopa, pão e café. Os primeiros conseguiam um lugar à mesa e os outros se sentavam no chão. Ninguém começava a comer até que o último menino voltasse da cozinha e a professora escolhesse alguém para fazer a oração. Essa cena se repetia todos os dias (José Santos, 2019).

A frase “vamos agradecer a Deus porque temos comida na nossa mesa”, era frequentemente utilizada pela professora, segundo os moradores. Nos momentos das refeições, ainda segundo os ex-moradores, o único barulho que se ouvia eram as colheres a raspar o prato ou alguém a perguntar se poderia repetir. Nesse lar, cada menino deveria lavar o seu prato, secar e guardar num armário que ficava num canto da cozinha. Os novatos, depois de conversar com os moradores mais antigos, passavam a reproduzir tudo, inclusive, as orações ensinadas. De acordo com eles era para não passar vergonha caso a professora os escolhesse para fazer a “a reza de agradecimento pela comida”. Depois do jantar os meninos assistiam um pouco de TV (apenas até a novela das 21h). Depois da novela na TV recebiam alguns biscoitos, faziam a oração, sempre repetindo o que ela dizia, espalhavam os colchões pela casa e o silêncio era convidado a reinar no local.

De acordo com João Paulo (Ex-morador,2021), a professora dizia que:

> A oração nos aproxima de Deus. Um homem sem Deus não era ninguém. Ela se sentava na ponta da mesa, com a Bíblia na mão, começava a ler uma história. Cada dia era uma história diferente e sempre seguida de perguntas no final. Quando ela não perguntava ao grupo, escolhia alguém para responder. Eu viajava naquelas histórias. A professora Lourdes sabia contar histórias. Sabia tantas coisas sobre Deus que todo mundo ficava admirado ouvindo ela falar. Quando ela acabava de contar aquelas histórias, a sala se enchia de colchões. Eu lembro que não era permitido conversar na hora de dormir. Quando as luzes se apagavam, o silêncio deveria

> chegar. A única luz que ficava acesa era a do banheiro. Algumas vezes o silêncio era quebrado e os responsáveis (quando ela não conseguia identificar quem eram, pois ninguém delatava ninguém, todos recebiam o castigo (João Paulo, 2021).

Pouco a pouco os novos moradores iam se adaptando às rotinas e normas da casa. Como membros desse novo lar os meninos se viam obrigados a tornar seus corpos, habituados com a liberdade e os medos que traziam das ruas, em corpos dóceis (Foucault, 2014), mansos e manipuláveis. As ações que aconteciam na casa não eram questionadas e nem descumpridas. Passa pela transformação não foi uma atividade fácil para os meninos, como aponta um dos participantes:

> Não foi fácil para mim seguir aquilo tudo. No começo foi duro mesmo. Tinha que ficar. Na rua não tinha jeito. Me lembro que lá, às seis horas da manhã, os meninos que já moravam lá começavam a despertar os demais. "*Ei, cara, é hora acordar, Tia Lourdes chega já aqui viu"*. Era preciso levantar, guardar os colchões, rezar, tomar banho e esperar as coordenadas do dia. O café da manhã era servido às 7h. (João Paulo, 2021).

Para esses ex-moradores, a casa da professora Lourdes representa esse lugar de memória. Um espaço educativo e cheio de recordações. No espaço dessa casa me reconhecia e me fazia parte de uma família diferenciada, onde apesar do percurso de vida dos meninos que estavam ali, todos se apoiavam, se ajudavam e carregavam a esperança de uma transformação social por meio da educação. Por isso, a casa era um lugar/espaço onde se podia sonhar.

A casa da professora Lourdes, muito mais do que lugar para proteger os nossos corpos da vida fora das ruas, foi um lugar de troca de experiências, de vivências, das histórias que contamos e das histórias que ovinos os outros moradores, era um lugar de escuta e partilhas cotidianas, um lugar onde sonhos eram compartilhados e, principalmente um lugar onde veículos afetivos nasceram e se fortaleceram no convívio diário.

Bachelard (1998) fala sobre as imagens do espaço, principalmente da casa, sobre as relações entre o universo poético e imaginário, discutindo a repercussão que as imagens dos espaços operam na construção de uma consciência individual pelo sujeito. O estudo de Bachelard (*ib*., p. 20) sobre a fenomenologia da imaginação considera "o fenômeno da imagem poética, quando a imagem emerge na consciência como um produto direito do coração, da alma, do ser do homem, tomado na sua atualidade". Segundo o autor, "a casa é uma das maiores forças de integração para o pensamento, as lembranças e os sonhos do homem" (*ib*., p. 26).

Para esse autor, a casa é o espaço que nos acolhe e nos faz sonhar. Foi na casa da professora Lourdes que vivi parte da minha vida e, por meio das relações estabelecidas/construídas nessa casa, me foi possível uma melhor compreensão do mundo. A casa da professora, muito mais que um espaço físico, era um lugar onde se podia sonhar, "um espaço de afirmação de identidade" (Felgueiras, 2017, p. 4). As relações nascidas e fortalecidas na casa da professora foram essenciais para a minha adaptação e permanência no contexto institucional.

Assim, Bachelard (*ib*., p.13) nos convida a pensar espaço

> Como tese geral, pensamos que tudo o que é especificamente humano no homem é *logos*. Falar de espaços esteticamente construídos para dar razão à subjetividade humana, para dar a perceber experiência vivida no contato com as coisas é acreditar que os espaços não são destituídos de significação, as coisas nos falam.

Por isso, a casa da professora Lourdes representa um espaço relevante na aquisição do meu patrimônio vivencial, da minha herança educativa, da minha história de vida, da minha herança cultural, da minha educação para a vida e da construção da identidade. Compreendo que, sempre que se fala da nossa herança ou do nosso patrimônio, muitas vezes a noção ou o termo patrimônio nos encaminha a compreensão de bens privados, posses, que geralmente são passados dos pais para os filhos, de geração para geração, das coisas (dos bens) materiais que vamos acumulando ao longo da vida.

O resgate desse lugar, a casa da professora Lourdes como um espaço de formação educacional, de construção de identidade individual e coletiva, trazido à tona pela revisitação de memórias educacionais faz da narrativa um instrumento importante para que seja possível a construção do passado e sua ligação com o presente. Dessa forma, consoante Josso (2007), a singularidade da narrativa que o sujeito constrói representa um processo de reflexão caracterizado pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo do pensamento, assim, a ordenação do percurso de formação tornar-se uma narrativa e um trabalho simultaneamente individual e coletivo, por ser uma narrativa que articula período de uma existência que mobiliza vários fatos. O equilíbrio entre a busca de autonomia e de conformidade pode aparecer em momentos

diferentes nas narrativas, por vezes até na infância: superação, autonomia, mundo imaginário. Por isso

> o trabalho de a partir da narração de histórias de vida efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007, p. 414).

Quando fazemos uma narração da nossa história de vida, um conjunto de aquisições acumuladas ao longo da vida é analisado em termos de aprendizagens e de conhecimento. Para Marie Christine Josso, as aprendizagens podem ser existenciais (conhecimento de si mesmo), instrumentais (por exemplo, uma vida prática numa determinada cultura ou num momento histórico), relacionais (comportamento, comunicação com outros, saber ser consigo e com outros) e reflexivas (saber pensar nas referências explicativas e compreensivas).

Nessa perspectiva, a compreensão que resulta do trabalho de análise e interpretação das histórias de vida faz emergir, segundo Josso (2007), uma conceptualização que não pertence a nenhuma das ciências do humano e que se apresenta, como um novo prisma ou um novo olhar, sustentado por uma epistemologia paradoxal, associando implicação e distanciamento do pesquisador sujeito de sua própria busca e, consequentemente, responsável pela construção de uma

subjetividade autêntica por meio de uma prática metodológica original.

Assim, esse recorte (auto)narrativo, em busca de significados para a casa da professora e das relações que nasceram dentro desse contexto, representa, também, o meu encontro com o passado que é revisitado e reconstruindo a partir das minhas experiências e vivências no presente. Resgatar o espaço educativo da casa da professora me faz compreender o meu percurso formativo, reencontrar os vínculos afetivos nascidos naquele ambiente e olhar para a formação do meu processo identitário.

A casa e seu significado

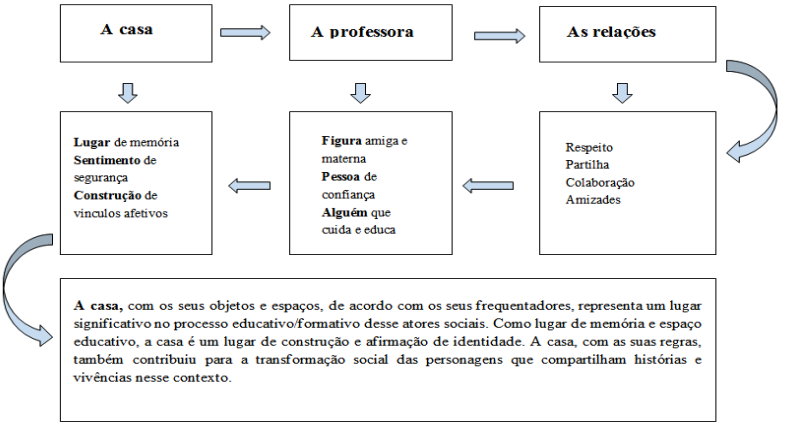


Gráfico elaborado pelo autor (2024)

Entre Recordações e Aprendizados: A casa e o Legado da Professora Lourdes

A casa da professora, mais do que um espaço físico, era um lugar de construção de relações sociais, um espaço cheio

de significados para todos os atores sociais que frequentaram a casa e depois à instituição nascida pelo árduo trabalho da professora Lourdes. Nesse contexto, a casa da professora se assume como elemento vivo, um lugar de troca e de aquisição cultural, onde as histórias contadas e compartilhadas pelos seus moradores nos lavavam a conhecer outras realidades, da cidade, dos bairros, das relações familiares, dos vínculos afetivos, das festas populares, das brincadeiras de criança, das aventuras escolares e das lutas diárias de cada morador.

A casa, com suas regras, rotinas, objetos que ali estavam foram configurações importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Estas experiências compartilhadas neste contexto, onde a professora fazia questão de narrar o seu percurso individual e profissional, acabou por despertar em mim e em outros moradores que ali habitavam, a busca por mudança e transformações sociais.

As recordações "radicam na subjetividade, embora cada eu só ganhe consciência de si em comunicação com os outros e na experiência vivida, a memória individual é formada pela coexistência" por isso, ela (a memória) é "tensional e nem sempre pacífica, de várias memórias (pessoais, familiares, grupais, regionais, nacionais etc" (Catroga, 2015, p.11).

Como António Nóvoa, defendemos que a construção da narrativa da história de vida concede ao formando o duplo estatuto de "ator e investigador" (Nóvoa, 1988), criando condições para que essa formação se faça na produção do saber e não no seu consumo. Ciente de que essa formação está ligada à nossa origem social, a construção da narrativa deve seguir alguns pontos denominados de "eixos de investigação" (cf.

Nóvoa, 1988), tais como: estruturação e ciclos. O que reflete o caminho que decidi seguir na construção dessa memória, por meio da (auto)biografia/narrativa e, que permitiu ao mesmo tempo detectar etapas, momentos formadores e o mapa das relações que existiram no contexto narrado.

Os fatos narrados e a entrevista com a professora permitiram rever e (re)conhecer o importante trabalho que a educadora realizou e que transformou a vida de muitos meninos e meninas que passaram pela instituição que teve a sua casa como local de nascimento.

Preocupada com a formação e a educação dos meninos, a professora percebeu, que nesse processo, era preciso considerar a criança como criança e não como um projeto de um adulto em formação. A criança como ser de direito e que deveria ter acesso à educação passou a ser uma luta constante no dia a dia da educadores (Neves; Campos, 2020, p. 11). Por isso, a educadora insistiu na luta para mudar a realidade da infância pobre e desassistida da cidade.

De alguma forma essa imersão no oceano das memórias, das minhas lembranças, me fez reconhecer não só o significado que a casa da educadora representa para mim, para a meu patrimônio vivencial, como também identificar pessoas que influenciaram a minha trajetória de vida, os espaços e meios sociais com seus significados. A casa da professora Lourdes, portanto, é um exemplo da construção de universos simbólicos ligados às organizações escolares, religiosas e familiares (Caseiro, 2015).

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. (2012). **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Revista História da Educação, 7 (14), 79-95. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223. Consulta em janeiro de 2025.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

BLOCH, D. **Diagnostico sobre a violência em Palmeira dos Índios em 1995**, solicitado UNICEF. 1996.

BOLÍVAR, A. **A pesquisa Biográfica e Narrativa**: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos. Forum Qualitative Research, V. 07, Núm. 4, p. 1-22. Granada. 2016.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia**. 2ª edição. São Paulo. Ateliê Editorial. p. 20-67. 2014.

CASEIRO, S. L N. **Ensaio sobre algumas abstrações do nosso universo simbólico**: a valência da palavra. Revista Brasileira de Psicanálise, São Paulo, v. 49, n 4. p. 90-100, dez. 2015. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0486-641X201500040007&lng=pt=pt&nrm=iso. Acesso em janeiro de 2025.

CATROGA, F. **Memória, história e historiografia**. FGV Editora: Rio de Janeiro. 2015.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. 2ª edição. Tradução de Maria Manuela Rocha. Oiras: Celta Editora. Portugal. 1999.

COSTA, A. B. da. **Exclusões Sociais**. Lisboa: Cadernos democráticos. 2005.

DELORY-Momberge, C. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Educação em Revista 2011, vol. 27, n. 1, pp. 333-346. 2011. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf. Acesso em fevereiro de 2025.

FREITAS, D.; Galvão, C. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores**. Revista Ciências & Cognição; Ano 04, v. 12, p. 219-233. 2007. Disponível em: www.cienciasecongnicao.org. Acesso em maio de 2025.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2ª edição. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro. 2003.

JOSSO, M.C. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. *In*: Nóvoa, Antonio; Finger, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. PENTAEDRO, Publicidades e Artes Gráficas, Lda. Lisboa, Portugal. 1988.

JOSSO, M.C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação, Porto Alegre/RS**, ano XXX, n. 3(63), set/dez. pp. 413-438. 2007. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.ao?id=84806302. Acesso em março de 2025.

NEVES, L.L; CAMPOS, R. **Especializando os lugares educativos**: resistências no cotidiano da educação infantil. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. 1-12. 2020. DOI:10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8064. Disponível em https://periodicos.ufv.br/educacaoeperspectiva/article/view/8064. Acesso em 10 de maio de 2025.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui**: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, Antonio; Finger, M.

(Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. PENTAEDRO, Publicidades e Artes Gráficas, Lda. Lisboa, Portugal. 1988.

PASSETTI, E. **Crianças carentes e políticas públicas**. *In* DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020, p. 347-375.

SCHMIDT, M.L.S.; MAHFOUD, M. M. Halbwashs: **colective memory and experience.** Revista de Psicologia USP, São Paulo, v.4 n. 1/2, p. 285-298. 1993.

SCHMIDT, M. L. S. & MAHFOUD, M. Halbwachs: **memória coletiva e experiência**. **Psicologia USP**. São Paulo, 4 (1-2), p. 285-298. 1993. Disponível em https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481. Consulta em fevereiro de 2025.

TORRES, L. B. **A terra de Tilixi e Tixiliá** – Palmeira dos índios séculos XVIII e XIX. Maceió: IGASA. 2003.

VARGAS, A. **Corpo e marginalidade**: estudo de um contexto de desenvolvimento de meninos de rua na cidade do Rio de Janeiro. In Guedes et al. (Orgs.). Sociedade Internacional para o Estudo da Criança: Desenvolvimento Infantil (pp. 13-23). Lisboa: Santelmo, Coop. Artes Gráficas, C.R.L. 2002.

TECENDO SENTIDOS: O CURRÍCULO COMO ATO DE ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO FREIREANA

Maria Valda P. Colares[22]

Introdução

Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade
dos sonhos com um amanhã melhor.
Da proibição que lhes era imposta de ser felizes.
De ter esperança

Paulo Freire[23]

Parte deste ensaio, é um recorte da tese de doutorado, da autora, intitulada *Abordagem da metodologia Freireana na formação inicial de professores e sua influência na prática docente desses profissionais*, e que compõe o *Capítulo II - O Currículo na perspectiva Freireana*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do

22 Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal. Mestra em Ciências da Educação pela Faculdades de Granada (Espanha) e Rovira i Virgili (URV), Tarragona (Espanha) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal), pelo Programa Erasmus Mundusfor, como Bolsista da União Europeia. Pós-graduanda em Diversidades Étnicas do Nordeste: História, Cultura e suas Tecnologias. Pós-graduada em Docência em Escola de Tempo Integral, e Capacitação Pedagógica, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), licenciada em História pela Fundação de Ensino Superior (FUNESO), Olinda (PE).

23 Em Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2008, p. 26.

Porto – FPCEUP (Portugal), em 2024. E se propôs a refletir sobre o currículo como "Ato de esperança", inspirando-se na pedagogia freireana para defender práticas curriculares que admitam os saberes populares, incentivem a leitura crítica do mundo e favoreçam a construção coletiva do conhecimento. Devendo reconhecer em cada um, em cada uma, a subjetividade inerente, que "muitas vezes, olhado sob suspeição, ao mesmo tempo que se ignora a subjetividade inevitavelmente presente" (Medina, 2008, p. 66). Numa certa medida é o mesmo que ignorar e deslegitimar os saberes empíricos de uma vida inteira.

Esse embate é profundo, ético, histórico, "como prática da liberdade" (Freire, 2022, p. 98), e que tem na educação, um aporte para afirmar a dignidade humana, uma vez que educar é reconhecer cada pessoa como sujeito de direitos, como alguém que pensa, detentor de "subjetividade e objetividade" (id., p. 35), que sente, cria e participa do mundo, é a liberdade das pessoas, não das coisas. De um mundo cuja "realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens" (id. p. 51), e por ser uma criação humana, é através dessa condição, humana, que deve ser transformada, "é uma tarefa histórica" (*ib*.) de todos.

Assim, "nenhuma intenção ou ação no mundo é destituída de valores e não seria diferente com a educação" (Freire, 2022, p. 288). É um ato de amor, porque "ensinar exige querer bem aos educandos" (id., p. 138), querer bem é parte intrínseca do "quefazer docente" (id. p. 139), e também de coragem, "nunca de medo" (Freire, 2022, p.111), sendo a educação uma "prática estritamente humana" (id, p. 142),

não é possível compreendê-la "como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos" (*ib*.), além da generosidade, que "luta para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor" (id, p. 42), pois esta é uma luta pela humanidade. Que não se limita à transmissão de conteúdo ou à preparação técnica para o mercado, mas se compromete com a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade, que não é "algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado" (id. p. 79), mas que consiga transverter o mundo.

Onde a comunidade e o discente podem dizer a sua palavra

Para o educador brasileiro, todas as pessoas têm o direito de "saber e dizer a sua palavra" (Freire, 2022, p. 17), independentemente da sua origem social, cultural econômica e acadêmica. Ao aprender a dizer a sua palavra, "constitui-se a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o" *(ib*). Dessa forma a "comunidade na qual todos enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história" (Freire, 2008, p. 6). A comunidade que aprende, também ensina, nesse cenário, todo mundo tem conhecimento, todo mundo pode ensinar e aprender, além disso, o modelo tradicional de instrução, não é a única forma de aprendizagem.

Contudo, o docente continua importante, como mediador do diálogo, não como autoridade absoluta, não persiste a ideia de uma figura hierarquicamente superior "depositar" o

conhecimento. Em virtude de que o aprendizado deve partir da vida real das pessoas, suas experiências, cultura, dificuldades e contexto social. Ou seja, aprender não é algo abstrato, mas conectado ao mundo concreto, enraizado na realidade de cada pessoa.

Para Freire é na comunidade, que os homens e mulheres se tornam parceiros na construção coletiva da história, além a mais educação não é só adquirir informação, é transformar o mundo, a partir do conhecimento adquirido. Quando as pessoas aprendem juntas, elas se tornam conscientes da realidade e capazes de agir sobre ela. Assim, deixam de ser passivas e passam a ser sujeitos da própria história.

Isto é, a educação ideal é colaborativa, crítica e ligada à vida real, onde todos participam ativamente e, juntos, constroem conhecimento e transformam a sociedade.

No entanto, convém questionar quem é esse ser formando, ou alijado do processo de formação, que peso ou história carrega, quais as pegadas vieram antes das suas neste chão que pisa? Para o educador brasileiro, o ente esquecido e invisibilizado, a quem chamava de oprimido "tem muitos rostos: é o explorado econômico, é o condenado à ignorância, é o negro, o índio (sic), o mestiço, a mulher, o portador de qualquer marca produtora de discriminação" (*ib*.).

Para se tornar sujeito da própria história, é necessária uma educação que promova a autonomia e a consciência crítica, que liberta e que possibilita ao estudante compreender o mundo ao seu redor, identificando as relações de poder e refletindo sobre sua realidade. Isso é um gesto radical de humanidade: pensar com liberdade e agir com responsabilidade.

Neste sentido, é preciso revolucionar para além dos métodos, ou modos pedagógicos: a consciência do trabalhador, da trabalhadora, numa "Pedagogia da Esperança", cujo nascedouro está no coração de cada professor, de cada professora, de cada homem, de cada mulher, de todos os trabalhadores, desses milhares de esquecidos, maltrapilhos, marginalizados e "esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas sobretudo com eles lutam" (Freire, 2022, p. 5). Por isso o pedagogo brasileiro conclama uma "educação da esperança" (Freire, 2008 p. 11). Porque apesar "do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor" (id., p. 26), é preciso conflagrar a esperança. Esperançar é revolucionário!

É sabido, pressupõe-se, que Freire, não desenvolveu objetivamente uma teoria exclusivamente sobre currículo, no entanto, toda a sua obra é atravessada por questionamentos, reflexões e propostas, que devem valorizar e reconhecer os aspectos sociopolítico-culturais nas situações de ensino, as histórias de vida, os percursos pessoais, profissionais e culturais, no processo de ensino e aprendizagem, da classe trabalhadora, em especial, além da formação humana.

Nesse horizonte, Paulo Freire nos oferece um referencial ético, político e epistemológico para repensar o currículo como um espaço de esperança ativa e transformação. Assim sendo, o currículo para Freire, se conecta com a perspectiva fenomenológica, "um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais" (Silva, 2010, p. 40).

Não obstante, o currículo é, "na acepção freireana, a política, a teoria, e a prática do "que-fazer" na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora" (Saul, *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2019 p. 122). Isto é, o currículo é atravessado pelas histórias e singularidades dodiscentes, numa relação dialética, onde esses elementos se transformam mutuamente, não de forma linear, mas através de conflitos, contradições. E é sob esse viés, que diferentes vozes entram em contato, ante as concordâncias e conflitos, onde os sentidos vão sendo negociados num processo contínuo.

Conquanto, transformar o mundo passa também por várias instâncias e questionamentos. É preciso que se

> levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos? E como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? (Freire, 2008, p. 135).

Como aproximar o ideal do real? Qual a ponte? Talvez a linguagem, como prática social, para além da comunicação, possa auxiliar nesse desafio? Já que ela é o meio pelo qual tudo isso acontece. Para Freire, é por meio da linguagem, que os sujeitos compartilham experiências, entram em conflito, constroem sentidos e transformam a realidade. Porque o cur-

rículo é atravessado pelas histórias dos alunos, e isso acontece pela linguagem, pelas experiências dos estudantes quando eles falam, narram, argumentam, é através desse diálogo que o professor acessa essas vivências discentes. Sem neutralidade, carregada de cultura, identidade e poder.

São muitas indagações, e um sem-fim de respostas, aliado ao fato de que as sociedades estão em constante transformação. Se a realidade social transforma a linguagem, aquela é também por esta transformada, é uma relação dialética. É crucial sair da passividade, do conformismo, que nada muda, que o mundo é assim mesmo, em defesa da ação consciente, e compreender que o modo como falamos, como nos movimentamos e agimos, é parte fundamental da luta por mudanças sociais.

A linguagem define quem tem voz, quem tem vez, quem é silenciado, quais saberes são valorizados. São questões que passam diretamente pela linguagem, porque os conteúdos são organizados em discursos. O ensino/aprendizagem acontece por práticas discursivas (explicar, dialogar, problematizar), o que pode ou não ser dito/refletido envolve relações de poder. Uma tensão, que exige troca, construção coletiva, confronto de ideias e recognição.

Deste modo, o currículo na perspectiva freireana deve ser atravessado pelo saber da experiência feita, pelo cotidiano, pelo saber que vem da vida, pelo conhecimento que o aluno já tem e traz, e que são expressas na linguagem do dia a dia, comumente invalidado pela escola, enquanto sistema de saberes e re-conhecimentos. É nesta instância que o conhecimento vivido e o conhecimento escolar se encontram

no currículo desde Freire, posto que ele construído para que os trabalhadores e trabalhadoras possam transformar o mundo. Para Freire, não basta apenas aprender palavras, é preciso aprender a "ler o mundo". E isso pressupõe questionar discursos, entender ideologias, usar a linguagem para agir (argumentar, denunciar, propor). A linguagem vira ferramenta de transformação social, em função do seu uso crítico, sobretudo, no contexto educativo.

Isto posto, observa-se que a linguagem não é apenas reflexo da realidade, também atua sobre a realidade, pois linguagem, pensamento e realidade se moldam mutuamente. Ao mudar a forma como falamos, também modificamos modos de pensar, agir e organizar o mundo. Por exemplo: quando passamos a usar palavras mais inclusivas, isso influencia práticas sociais mais respeitosas e igualitárias. Para Freire, existe uma interação dinâmica, em constante movimento e cheia de tensões entre: a linguagem, com relação ao que dizemos; ao pensamento, aquilo que pensamos e o mundo, aquilo que vivemos.

Segundo o educador, "palavra é práxis", isto é, falar o mundo é também agir sobre ele, "dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (Freire, 2022, p. 107), uma vez que "a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (id., p. 109). Em Pedagogia do oprimido, ele afirma que a linguagem é um ato político: "nomear o mundo é já transformá-lo" (*ib*.). Embora, quando os oprimidos passam a se reconhecer na palavra, a linguagem se torna ferramenta de conscientização e de luta.

Nesta lógica, esperar que o mundo mude antes de mudar a linguagem seria, uma atitude passiva, contrária ao

projeto de emancipação. Mudar a linguagem não se trata de idealismo, mas um ato de libertação. Mudar como falamos (e sobre o que falamos) é já mudar a estrutura da opressão. Ao mudar a linguagem, entramos num embate ideológico com outras forças que tentam manter o status quo. A relação entre linguagem, pensamento e mundo é dialética e contraditória.

É imprescindível que "o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo" (*ib*.). Mas como se muda o mundo? Não é puro idealismo, é uma pergunta pertinente diante de um cenário aterrorizante que se vê agora: os ataques de Israel aos palestinos da Faixa de Gaza, a fúria trumpista contra os imigrantes, numa de violência escalonada no mundo contemporâneo. Consoante Freire, "mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. Não se trata, portanto de "puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem" (id., p. 68), prossegue o autor.

Não se trata de um pensamento ingênuo, ou utópico, de que a ideia que virá a seguir não é uma fantasia, mas algo real, concreto e importante. Só depois que a sociedade mudar é que a linguagem pode ou deve mudar. Ou seja, não devemos ficar parados esperando uma transformação externa para então rever como falamos, escrevemos ou nomeamos o mundo.

O currículo como mecanismo de dominação e controle

O currículo deve ser o território onde se costuram saberes e vivências em permanente diálogo com a realidade. E está para além de um conjunto de conteúdos organizados para fins escolares, é, antes de tudo, uma prática social carregada

de sentidos, escolhas e disputas.

Além disso, pode ser visto como uma relação de poder, refletindo valores, perspectivas e hierarquias sociais. A seleção de conteúdos e a forma como são apresentados podem influenciar as percepções e moldar o conhecimento de acordo com determinados interesses e ideologias.

Neste sentido, toma-se o currículo como dispositivo fundamental para compreender as relações de poder que se estabelecem no território da Educação, ao se considerar que "o currículo é sempre o resultado de uma seleção" (Silva, 2010, p.15), como um estado constante de enfrentamento contra as estruturas de poder e relações de poder instauradas. É um continuum contra essas dinâmicas, indicando uma resistência ativa.

Possui dispositivos visíveis e invisíveis, capazes de construir identidades sociais no campo da individualidade, como também na dimensão coletiva, cingido de ideologia e regras. Não obstante, nenhum conjunto de regras está livre de ideologia. Tais ideologias presentes no currículo educacional podem refletir as crenças, valores e perspectivas da sociedade dominante. Isso pode se manifestar na escolha de tópicos, narrativas históricas, autores destacados e abordagens pedagógicas. Reconhecer e questionar essas ideologias são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e crítica.

Freire alertava ao professor progressista para a "esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação" (Freire, 2021, p. 122), e que isso se trata de um "ponto de vista reacionário" (*ib*.), posto que, "o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os

alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra" (ib.).

A "relação entre educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder" (Apple, 2006, p. 35), é o que define quem deterá o controle social, organizado dentro dos domínios econômicos e culturais, nas práticas cotidianas, "como a escolas e o ensino e os currículos que adotam" (id., p. 36).

E não só, "a vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão." (Silva, 2010, p. 53). Assim sendo, compreender, apreender, mergulhar no núcleo das estruturas, penetrar em suas entranhas, ao mesmo tempo e que elas adentrem em cada professor e estudante, desfazê-las, refazê-las; desestruturá-las, reestruturá-las, esse desmonte e refundação, possivelmente seria uma transformação radical e a construção de algo novo, que só se daria a partir da escola.

O processo de aprendizagem no "espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito" (Freire, 2021, p. 95). Para o educador brasileiro, o conhecimento é para além de cognitivo. Para os estudiosos da obra Freireana, é evidente a sua importância e a sua participação na construção de uma teoria do currículo, cujo objetivo é levar a emancipação, a ética, e a humanização do ser, e que o ambiente propício para essas condições, acontece interativamente no ambiente escolar.

Uma teoria do currículo traz uma arquitetura de uma sociedade, ele "reflete a ideologia de uma sociedade presente

nas ações e nas ideias de todos os envolvidos no processo educativo, dessa forma a prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa" (Santiago; Batista Neto, 2016, p. 127-141).

O fato da proposta Freireana se "assentar nos princípios da educação popular da qual ele foi um dos grandes inspiradores" (Baquero *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 162), não se restringe apenas para essa modalidade de ensino, o que caracteriza a magnitude das suas ideias e obra. Não se desconsiderando em nenhuma hipótese, que a Educação de Jovens e Adultos, "é tema fundante no pensamento e na prática de Paulo Freire; pode-se dizer: um dos fios condutores da sua história como educador, envolvendo práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre as mesmas" (Haddad *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 179).

Paulo Freire como grande humanista, privilegiava, e a maioria daqueles que estudam e se referenciam em suas ideias, privilegiam os Sujeitos, daí a pertinência de se "interrogar sobre qual o lugar, a centralidade dos sujeitos e suas interrogações sobre ser/não-ser no mundo no pensamento pedagógico, nas políticas. Nos currículos de formação?" (Arroyo *in* Chacon, 2021, p. 119). A esse pensamento segregador e excludente, Freire contrapunha a essa condição, colocando-se "em defesa da formação humana" (id., 123), recorrente em sua obra.

Ao problematizar "as estruturas de poder e de dominação" (Gomes *in* Chacon, 2021, p. 146), Freire trouxe a educação pública brasileira, para o centro do debate, ao descortinar a relação de poder e de dominação, as quais os trabalhadores

eram submetidos. E que esses sujeitos precisavam também "da escola para construir conhecimento" (id., p. 146), daí a necessidade de se criar no Brasil, uma escola pública de qualidade social.

Tecendo sentidos

O currículo no entendimento Freireano deve contemplar os itinerários dos sujeitos ou grupos, conectando-os com a realidade social, aproximando a formação com os saberes e as leituras de mundo do trabalhador, firmando-se como um espaço político para a compreensão, a significação e as dimensões da aprendizagem. Para que não se corra o risco de apresentação de um só currículo, causando uma espécie de "daltonismo cultural" (Cortesão, 2018, p. 316), deve-se considerar a aprendizagem transversal, além dos diversos saberes, das diferentes populações de formandos, cujas experiências são compartilhadas no contexto formativo, possibilitando outras aquisições e informações.

O conteúdo sem levar em conta o componente sociocultural, histórico-político, deixa de fazer sentido, sendo apenas um dispositivo para a manutenção de privilégios. Não obstante, no Brasil, um país ainda mergulhado em grande desigualdade social, os conteúdos mobilizados devem proporcionar aprendizagens significativas e aplicabilidade na vida social, profissional, no seu dia a dia. Contudo, ainda é pertinente questionar, "de quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e selecionado dessa forma? E a este grupo em particular"? (Apple, 2006, p. 40).

Para além de promover a ampliação do conhecimento

desde as situações experienciadas pelos grupos ou sujeitos, e que os coloquem frente a elas, para que deem conta das próprias transformações vivenciadas, individual e coletivamente, nos mais variados cenários possíveis. Mas com quais realidades os professores se deparam hoje nas salas de aulas? Os oprimidos, dominados e colonizados, de agora, serão os mesmos de outrora, de Freire e Fannon? Pode-se atribuir os mesmos conceitos dos anos sessenta aos desvalidos e perseguidos do século XXI? Qual o papel da Educação e da escola na contemporaneidade? Assim sendo, "não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes" (Silva, 2010, p.150). Não se trata de um corpo inerte e desinteressado de intencionalidades,

> currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (*ib*.).

Dos clássicos aos contemporâneos, os estudiosos da temática compreendem que o currículo cumpre uma função político-social, está para além dos componentes curriculares, não é inativo, aleatório, mas dinâmico e conectado com interesses muito mais amplos, e incluem dimensões políticas, ideológicas e econômicas. Sua "estrutura social é complexa e tem uma relação próxima com a económica, política, religiosa e ideológica" (Paraskeva, 2007, p. 13).

A aplicação de metodologias e currículos vocacionados, ou mobilizados desde o contexto, proporciona condições para que os formandos se situem melhor diante do confronto com as diversas transformações vivenciadas, por eles, com os outros sujeitos envolvidos nos mesmos ou em outros domínios. Considera-se pertinente observar qual abordagem, metodologia e currículos estão sendo mobilizados, a partir disso perceber o aproveitamento desses aprendentes e como minimizar os aspectos e efeitos das disparidades culturais e econômicas.

O currículo e uma "invenção social" (Silva, 2010, p. 148), de que se sabe, o currículo define o que deve ser exposto e determina quais propostas estão dispostas para a aprendizagem dos estudantes, além de sugerir como desenvolver as habilidades e competências. A questão primordial é quais os objetivos, para que se ensinar o que se ensina. As habilidades exigidas atendem quais princípios? "Os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com a sua experiência" (hooks, 2017, p. 119).

Portanto, "mesmo a nossa atividade 'neutra' pode não ser assim tão neutra. O nosso trabalho serve a interesses ideológicos, não há escolha, a não ser estar comprometido" (Apple, 2006, p. 225). Do contrário, se correria "o risco de [...] cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento de braços" (Freire, 2022, p. 65), e aceitar que "não há o que fazer" (ib.), e alimentar a narrativa revestida de comodismo, que "não podemos aceitar" (ib.), e que destoa da natureza do educador progressista.

Apesar das diversas terminologias e conceitos amplos, "para se entender o currículo é precisar pensar nele como um universo de provocação e reação" (Paraskeva, 2007, p. 227), razão pela qual, não se pode deixar engradar por um currículo que é estático e aprisiona saberes, sempre a serviço do capital. Em Freire é da natureza essencial da Educação, "o processo permanente que visa a humanizar a pessoa singular e a sociedade" (Trombetta *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 201).

Quando Freire critica o currículo existente que é disponibilizado aos estudantes de forma geral, e não é co-criado com os educandos, é porque se desconsidera "a vivência de uma multiplicidade de experiências que estes momentos proporcionam e a sua discussão colectiva, permitindo a sua transformação em novos saberes" (Medina, 2008, p. 339), independentemente da modalidade de ensino. Isso ele deixa bem evidente na obra, Pedagogia do oprimido, com o conceito de concepção bancária da educação, além de demonstração de força político-social.

É de conhecimento geral, «que qualquer obra, não importa qual seja a sua natureza, é, em parte recriada por aqueles que a leem pelo modo como eles a leem» (Cortesão, 2001, p. 13). Para além de recriar e atualizar o pensamento Freireano, pesquisar sobre currículo, é uma oportunidade ímpar para se estender o debate em torno dessa temática, que segundo Freire *in* Saul (Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 129) é um "termo muito amplo, opondo-se a compreensão restrita e tecnicista desse conceito, atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado".

Não existe anacronismo na obra Freireana, haja vista

a atemporalidade do seu pensamento, considerando a significância e a ressonância dos seus escritos. No Brasil, sobretudo, uma vez que as mudanças desejadas e denunciadas, ainda estão em curso. É inequívoca a importância de Freire, para a educação, desde sempre denunciava a importância de uma pedagogia crítica, que pudesse se desenvolver levando em consideração as particularidades contextuais, diante de uma realidade, que é sempre histórico-cultural, e em curso, pois é neste cenário que a educação acontece, e não naquele. É ela mesma essa realidade camaleônica. Em outras palavras: uma práxis pedagógica progressista, comprometida e emancipadora, calcada nas realidades.

É manifesto, que da prática social, geram-se conhecimentos, para a «educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação» (Freire, 2022, p. 105). É praticamente inviável, para qualquer educador, em qualquer espaço ou território geográfico, político, no processo de ensino/aprendizagem com trabalhadores «operários, urbanos ou camponeses [...] entregar-lhes ‹conhecimento› ou impor-lhes um modelo [...] contido no programa, cujo conteúdo nós mesmos organizamos» (id., p. 117). A leitura de mundo não contempla somente os iletrados, mas também aos docentes, ao se propor um conteúdo programático, há que se considerar o contexto e não a visão particular da realidade.

Debates sobre a importância do currículo para o campo da educação, não são recentes, das teorias tradicionais às pós-críticas, embora todas elas, indaguem sobre as ideias

iniciais, desde Bobbit "a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos, para a obtenção de resultados que possam ser mensurados" (Silva, 2010, p. 12), aos pós-críticos, à emergências do currículo "multiculturalista", o "papel do gênero", "as relações de gênero e a pedagogia feminista", o currículo "como narrativa étnica e racial", ainda a "ambiguidade" do movimento queer, o "pós-modernismo" (id., p. 85-91- 99-105- 111).

O currículo é discurso e, sobre o discurso sabe-se que transmite e que transporta (a base ideológica), mas não estudam o que constitui essa transmissão, o que Bernstein chama de "gramática social" (1996, p.58), e afirma que "sem ela não há mensagem, o dispositivo pedagógico fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico ou dispositivo linguístico" (id., p. 254). Assim sendo, "uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a 'realidade'. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles, não veríamos" (id, p. 17).

Os registos sobre a Educação Popular, no âmbito do Brasil, referem os anos sessenta como o momento em que a citada modalidade escolar, começa a ser percebida numa noutra dimensão e que "girou ao redor da pessoa e das ideias de Paulo Freire. Fora algumas exceções, esta educação popular esteve limitada a experiências quase sempre efêmeras de uma alfabetização popular" (Brandão, s /d, p.15).

Fato que corrobora sua importância para a Educação nacional e mundial, como um educador que refletia e reflete sobre uma educação que não fosse somente dirigida aos interesses da classe dominante, do mercado, do neoliberalismo.

Mas que contribuísse, para ser uma educação com o objetivo da formação de cidadãs e cidadãos, agentes políticos transformadores da sua realidade e do mundo. Os conceitos Freireanos são indissociáveis e intimamente interligados, construídos em bases sólidas, além de sua vocação intrínseca para o respeito às diferenças, as histórias de vida, o conhecimento e a experiência dos aprendentes, seja em qual estágio for.

O currículo como transformação e ato de esperança na educação freireana

> A compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola,
> o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos
> e todas as que fazem a escola.
> Abarca a força da ideologia e sua representação
> não só enquanto ideias, mas como prática concreta
> Paulo Freire[24]

No Brasil continua a ser uma questão central os debates, sobre os desafios da educação básica, pública, de como se dá o acesso aos conhecimentos oferecidos pela escola, além da qualidade social dessa educação. Tomando o currículo como referência, sabe-se que ele não é um elemento revestido de inocência, não é indiferente, tampouco desinteressado do conhecimento ideológico-social. Carrega em sua estrutura relações de poder. O currículo propaga perspectivas sociais, de interesses vários.

As normas nascem da racionalidade para servir ao poder, para a perpetuação do poder, para produzir discursos que

24 FREIRE, Paulo. Educação na cidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.144.

alimentam e retroalimentam o poder, considerando a singularidade, se embrenhando nela, se fundindo então, para conhecer suas estruturas por dentro. Utilizam o conhecimento para classificar e enfraquecer os dominados, ao se familiarizar com as entranhas do poder que, possui uma dinâmica própria e vai se transmutando à medida que a sociedade se transforma. As regras têm sua origem no interesse dos grupos dominantes. Há regras que modelam o discurso pedagógico, sejam tácitas ou explícitas algumas são estáveis ou contextuais e nenhuma delas está livre de ideologias. "*Las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes*"[25] (Bernstein, 1998, p. 57).

A sociedade é volátil, assim como seu discurso é mutante, transitório, contextualizado, mas a cada mudança, cria-se um ambiente para a atuação ideológica. O constructo da sociedade é formado pelo ajuntamento de todos os atores sociais, em menor ou maior escala. Cabe a pergunta: as mudanças sociais criam atores, ou os novos atores mudam a sociedade? Por que "do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades" (Freire, 2021, p. 97).

Na perspectiva freireana, o currículo é campo de diálogo, um texto em construção coletiva, que escuta as palavras do povo, do trabalhador, da trabalhadora e faz delas matéria viva da aprendizagem. Neste sentido, a linguagem não apenas

25 As regras do dispositivo linguístico não estão livres de ideologia, mas refletem os aspectos do potencial de significado aos quais os grupos dominantes atribuem maior importância. Traduzido pela autora.

comunica o conteúdo curricular: ela constrói o próprio currículo, posto que, a linguagem e currículo são indissociáveis, pois ambos são práticas sociais.

Até a década de 1980, o currículo das escolas brasileiras, não passava de uma "transferência instrumental de teorizações americanas" (Lopes; Macedo, 2010, p. 13), de viés meramente "funcionalista" (ib.), promovido a partir de "acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano" (ib.), abraçado pelo programa Aliança para o Progresso, um projeto político que "visava" a integração dos países da América Latina, em suas dimensões político-econômico-social e cultural. Este posicionamento tentava impedir o avanço soviético no Continente Latino-Americano, que os estadunidenses chamavam de ameaça, especialmente após a vitória da Revolução Cubana, em 1961.

Com a chegada da "redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americana foi abalada" (Lopes; Macedo, 2010, p. 13). Disputando a "hegemonia nos discursos educacionais" (ib.), as duas correntes brasileiras, conhecidas como a "pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido" (ib.).

Considera Apple (2006, p. 35), que o docente está "envolvido em um ato político, ciente ou não disso". Significa dizer, que as concepções pedagógicas estão sempre amparadas em visões de mundo, em abordagens metodológicas, em... Currículo! Que carrega em sua estrutura o poder da ideologia, "ensinar exige reconhecer que a Educação é ideológica" (Freire, 2021, p. 122). Uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se conecta com a cognição e o exercício do

logos, da razão, da conscientização que é uma necessidade humana e ideológica.

O currículo deve ser um espaço onde podem interrogar e reconsiderar perspectivas comuns sobre a vida diária, que deve ser percebido muito mais como uma "experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência" (Colares, 2025, p. 173). Ou seja, em uma escola que valoriza a escuta ativa e os temas geradores, o currículo emerge da fala dos estudantes, dos seus medos, desejos, saberes e lutas. Para que seja um currículo libertador, precisa ser tecido com as palavras dos sujeitos, com a sua voz e com a sua experiência concreta de mundo. Homens e mulheres com o mundo, no mundo.

E é pela linguagem, o modo como o sujeito se insere no mundo, e o currículo deve ser construído com base nessa linguagem viva, situada, dialógica e esperançosa. Ele deve ser como uma prática discursiva e dialógica, considerando que muitas vezes o currículo dito tradicional nega a linguagem dos oprimidos, padronizando saberes e silenciando culturas. A linguagem, quando crítica e criadora, rompe com o currículo bancário e abre espaço para o currículo-problematizador, em que os conteúdos são lidos, discutidos, sentidos e reinventados. Desapassivando os formandos, isto é, não tornando-os passivos, mas partícipes, em movimento, transformando, transformados. Num "esforço permanente através do qual os homens vão percebendo criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (Freire, 2022, p. 100). A educação e o currículo problematizador têm um compromisso com a autonomia e a libertação.

O currículo emancipador é um compromisso da educação freireana. E ele é possível quando nasce da escuta, se constrói no diálogo e reconhece o poder de nomear e transformar a realidade. Apesar da diversidade e da dificuldade, porque não há, segundo hooks (2021, p. 51), "nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiencia de inclusão" para o currículo. Considerando que o currículo escolar na perspectiva freireana é muito mais que um conjunto de conteúdos a serem ensinados.

É um projeto político-pedagógico vivo, construído no diálogo com os sujeitos, voltado para a libertação, a justiça social e a transformação do mundo. O currículo é uma prática social e política, porque sabe-se que é ele quem molda a sociedade. O currículo não é neutro: ele expressa valores, visões de mundo, relações de poder. Por isso, ele deve ser construído com consciência crítica e responsabilidade ética. Sua centralidade deve ser na escuta e no diálogo, uma vez que o currículo freireano se organiza a partir da realidade concreta dos estudantes, especialmente dos mais oprimidos.

Cuja prática pedagógica começa pela escuta ativa: quais são os temas geradores da vida dos educandos? Ora, se a linguagem, os saberes populares e as vivências do território são integradas como pontos de partida para a problematização e o conhecimento científico, os temas geradores devem ter como base curricular as palavras geradoras e situações significativas para os estudantes, e não partir o currículo de conteúdos prontos e impostos. Esses temas geradores articulam o saber popular com os conhecimentos escolares e acadê-

micos, em uma relação horizontal e crítica.

Deve-se ter como horizonte e como abordagem reflexiva, um currículo circular, em espiral, considerando, sobremaneira, a interdisciplinaridade e a contextualização, do educando, o currículo freireano rompe com a fragmentação do saber e propõe um olhar que atravessa as disciplinas, onde os conteúdos não são tratados de forma estanque, mas conectados com o contexto histórico, social, cultural e político dos sujeitos. Ampliando a formação da consciência crítica dos educandos, onde o objetivo não é apenas "transmitir" conhecimentos, mas formar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, questionar desigualdades e agir para transformá-lo.

Não há dúvidas de que neste sentido, o currículo freireano está profundamente ligado à educação emancipadora, cujo cerne é o diálogo e a reflexão. No instante mesmo da avaliação no currículo freireano, ela não é punitiva nem classificatória. Se trata, de um processo, dialógico, formativo e coletivo, voltado para o crescimento e não para a exclusão. Corroborado por Freire (2022, p. 30), na obra "Pedagogia da autonomia", que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, pesquisando"

No entanto, os conteúdos a serem ensinados, as discussões sobre como ensinar, as dimensões não visíveis que atravessam um currículo, devem levar em conta a perspectiva emancipadora, isto é, enquanto educador, toda a construção dodiscente deve ser comprometida com a "autonomia do ser do educando" (Freire, 2021, p.58).

O currículo não deve ser algo tão restrito, tecnicista e

rígido, é um termo amplo, "é, na acepção Freireana, a política, a teoria e a prática do quefazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora" (Saul *in* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 129). A contribuição de Freire, ao propor um currículo para uma educação anti- hegemônica, percebida em vários níveis, para a educação como modo de inclusão e libertação. É referência para "curriculistas comprometidos com a educação emancipatória de vários países do mundo" (ib.).

Diálogo, poder e transformação

Uma das características principais da educação é a perenidade, que deve constituir em sua base, as condições de acesso a todos, com políticas públicas educativas, que proporcione o alcance no âmbito da leitura e da escrita, posto que, alfabetizar, pressupõe inserir os homens e às mulheres na esfera dos poderes, a promoção da paz, da justiça, da equidade, de todos os direitos sociais. E é fundamental que a educação, enquanto instituição formadora e transformadora da sociedade atue de maneira crítica e construa os elementos transformadores. Educação, portanto, para isso, deve ser libertadora, como sendo o

> processo, em que activamente participam, é assim uma outra dimensão de si mesmos, como seres humanos e como sujeitos de direitos, da sua vida e da história, que começa a configurar- se e que os leva a assumir uma postura social mais interveniente e mais inconformada (Medina, 2008, p. 344),

partindo de uma prática que envolva os formandos e atenda às suas demandas e da comunidade, transformando em componente curricular, a realidade circundante, buscando um método de ensino, que possa priorizar o conhecimento e sistematizá-lo, que é um dos pressupostos da pedagogia pautada no diálogo, em Freire. Não se deve ser ingênuo a ponto de alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho "[...] essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores e por mudanças estruturais da sociedade (Freire, 1991, p. 70).

Porque é na escola que muitas vezes o processo de emancipação e libertação começa, seja no modelo formal, ou não formal de educação. Pois a elaboração do currículo e na prática pedagógica, em especial, porque se trata ainda de um espaço coletivo e público, onde alberga o "intelectual transformador" (*ib*.), e dá "voz" (*ib*.) a quem costumeiramente é silenciado. É esse espaço democrático da Escola e do currículo, que "devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social". (*ib*.).

Ao trazer as questões educacionais para o campo da Sociologia e da Filosofia, Freire se sobressai, como sendo um dos pioneiros da problematização cultural na dimensão da educação, argumentada e sistematizada na obra clássica, Pedagogia do oprimido. Freire abriga premissas estudadas por Franz Fanon, em sua análise sobre a violência da colonização, "a coisa colonizada torna-se homem no próprio processo

através do qual ele se liberta" (Fanon, 2022, p. 33).

Inquietação compartilhada em sua mais conhecida obra, Pedagogia do oprimido: "aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores" (Freire, 1983, p. 31), o que corrobora a influência de Fanon nas reflexões de Paulo Freire, sobretudo, na Pedagogia do oprimido. E a libertação se daria numa "ação política junto aos oprimidos" (id., p. 57), que deveria ser uma "ação cultural para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles" (*ib*.).

Talvez seja o currículo, um dos dispositivos principais para se buscar entender não apenas a sociedade que se constrói como também o que de fato se aprende nas escolas. Quem define o currículo? Por quê? Para quê? Para quem? Quais são as especificidades dos indivíduos, com os quais os docentes, mediando o conhecimento em seu espaço/aula se deparam? Quem são esses docentes para os discentes? "Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola" (Arroyo, 2013, p. 13).

O currículo consagra o tempo, conteúdos, funcionalidade e resultados, funcionando como um regulador de fronteiras, de tempo e o que vai ser aplicado em sala. Um currículo escolar não se restringe tão somente a sistematização dos conteúdos, contempla também um universo de informações. O termo currículo escolar, ainda que demarque fronteiras espaciais, dá margens a diversos sentidos, além de ultrapassar a mera quantificação conteudista, trata-se de um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes.

Todo currículo carrega intenções em seu interior e ex-

terior, “na teorização de Bernstein, por exemplo, é através da estrutura do currículo e da pedagogia que se aprendem os códigos de classe” (Silva, 2010, p. 77). “Ensinando” como os estudantes devem se portar na escola e a posteriori em outros espaços sociais.

Para a perspectiva crítica do currículo, essa diferenciação social tem o intuito, de incutir gestos “comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente as estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista” (id., p. 78-79), característico do currículo oculto, que “ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo” (id., p. 79), nem sempre de forma explícita a partir das relações que são estabelecidas na escola. Pode influir na própria construção da identidade do estudante, além de ampliar sua compreensão de mundo.

Com efeito, a educação no contexto brasileiro mostra avanços consideráveis, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios. Certo modo, fragilizando a qualidade dessa educação que se oferece. Uma demonstração do desacerto e do equívoco com relação ao modelo peremptório capitalista da educação.

A ideia central na obra Freireana, é a não-neutralidade da educação, em vista disso, deve ser a educação um sistema orgânico que possibilite ao homem a “discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar”, como afirma

Freire, na obra "Educação como prática da liberdade" (Freire, 2006, p. 97-98), deve ser dado também ao trabalhador, a trabalhadora, o poder de decidir.

Por este ângulo, continua sendo oportuno e atual indagar, quais são os elementos centrais dessa "matriz reprodutora" (Silva, 1992, p. 62) de subalternidade da classe trabalhadora. Talvez a resposta se encontre naquilo que se convencionou chamar de "caixa-preta" (ib.), o coração da Educação: a sala de aula!

Essa desigualdade no campo da Educação é refletida em toda a obra de Freire, na Pedagogia do Oprimido, por exemplo, ao tratar dos "seres fora de ou a margem de" (Freire, 2022, p. 84), ideológica e culturalmente "marginalizados" (*ib*.). Para o educador "sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura, que os transforma em seres para outro" (ib.), nunca para ser-mais, ser-de-si, cujo modelo de manutenção e reprodução está assentado na concepção bancária da educação, onde o "educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos da sua narração" (id., p. 79).

A Pedagogia do oprimido, não se restringe a palavras escritas em tantas páginas, não estão aprisionadas, mas como um convite para a leitura e a liberdade, ali está a "teoria de uma educação para a justiça social"[26] Porque a realidade não é "algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado" (Freire, 1983, p. 65), tampouco está "ausente dos homens" (id., p.: 81). Ademais as mudanças são impulsionadas pela necessidade e pelo avanço das ciências, que busca me-

26 Entrevista a professora Eliete Santiago. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_0fRkZb1t_U> Acesso: 14.10.2022.

lhor qualidade de vida. O triunfo da liberdade e da autonomia é a consciência dos homens e mulheres, sobre a necessidade da mudança, pela qual "os seres humanos têm lutado, através dos tempos, contra as formas de dominação e opressão" (Sung *in* Streck; Redin; Zitkoski, p. 2019, p. 289).

Uma vez, que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1983, p. 27). Desmantelando, de certo modo, com o aporte da educação, o fatalismo cínico dos discursos neoliberais, A sociedade está em constante movimento, em permanente estado de mudanças, "o mundo não é. O mundo está sendo" (*ib*.). Isso posto, o currículo desde o ponto de vista de Freire, parte da realidade dos estudantes; constrói-se no diálogo; valoriza o saber popular; problematiza o mundo; e é uma prática da liberdade!

O vigor e a atualidade do pensamento Freireano no campo da educação, demonstra de maneira incontornável a atualidade de sua extensa obra, refletida em inúmeros estudiosos de seu tempo. Existe uma consonância entre Freire e diversos autores no que se refere à Educação em sua globalidade. O fato de Paulo Freire não ter elaborado uma teoria ou teorização especificamente sobre currículo, não o descredencia e nem o afasta do debate, uma vez que, "em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares" (Silva, 2010, p. 57). Freire é inesgotável!

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 2006.

ARROYO, Miguel**. Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2021.

BERNSTEIN, Basil. ***Pedagogía, control simbólico e identidad****: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólic**o. Editora Bertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro. 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (s/d). **Entre um século e o outro a cultura e da educação popular desde os anos sessenta até os dias de hoje**. [S. l.]: Acervo API. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/ad2a6154-1f1e-4cca-8a02-d0e3e1b53c6d/content Acesso em: 20 maio 2023.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. (org.) **Pedagogia da resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

COLARES, Maria Valda Pereira. **Abordagem da metodologia Freireana na formação inicial de professores** e sua influência na prática docente desses profissionais. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Porto. 2024.

COLARES, Maria Valda Pereira; MEDINA, Teresa. **Reinventar Freire**: uma utopia necessária à educação brasileira. Educação em Foco, Belo Horizonte, ano 27, n. 51, jan./abr. 2024.

CORTESÃO, Luíza; RUTH, Pavan. **O pensamento de Paulo Freire e o "arco-íris sociocultural da sala de aula**: entrevista

com Luiza Cortesão. Revista Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/cortesao-pavan.pdf. Acesso em: 9 abr. 2023.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Sociedade vista da periferia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 1 , n. ju 1986, p. 84-99, 1986Tradução. Acesso em: 28 jul. 2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOOKS, Bel. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDINA, Maria Teresa Guimarães de. **Experiências e memórias de trabalhadores do Porto**: a dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais. 2008. 485f. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto. 2008.

PARASKEVA, João. **Ideologia, cultura e currículo**. Porto: Didáctica Editora, 2007.

SACRISTÁN, J. G**. O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. **Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana**. Educ. Rev., [S. l.], n. 61, p.127-141, 2016. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/c85f1f1f-a310-4b03-b8f2-f6ff43f03b31/content Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.), **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.

Educação, Trabalho e Desenvolvimento Profissional

A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A EJA

Flaviane Ferreira da Silva[27]

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo estratégico no debate educacional brasileiro por expressar, ao mesmo tempo, a exclusão histórica de amplos segmentos da classe trabalhadora e a luta social em defesa da educação como direito humano. Sua trajetória revela a tensão permanente entre dois projetos distintos: de um lado, a formação integral voltada à emancipação; de outro, a escolarização reduzida à elevação de níveis mínimos de instrução e à certificação acelerada, funcional à dinâmica de reprodução do capital. Como assinala Frigotto (2010), sob a hegemonia neoliberal a educação tende a ser subsumida à lógica da empregabilidade e da formação de competências ajustadas às necessidades da acumulação.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo ao consagrar a educação como direito social universal e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases

27 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), com doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/Porto/Portugal). Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/RJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG). Membro do Grupo de Pesquisa Escola e EJA, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro da Comunidade de Prática de Educação – CoPin/TEDeMoS – Trabalho, Educação, Desenvolvimento e Movimentos Sociais (FPCEUP), Porto (Portugal).

da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) consolidou a EJA como modalidade da educação básica, conferindo-lhe reconhecimento formal no ordenamento jurídico. Contudo, a positivação do direito não implicou sua efetivação material.

A tradução desse avanço legal em políticas públicas tem ocorrido de forma contraditória, ora com iniciativas que ampliam a oferta, ora com ações restritas, focalizadas e de caráter compensatório. A implementação dessas políticas ocorreu sob o impacto das reformas do Estado nos anos 1990 e do ajuste estrutural, que redefiniram o papel estatal e condicionaram a expansão dos direitos sociais à racionalidade fiscal e à estabilidade macroeconômica (Paulani, 1999).

Nesse percurso, as conferências internacionais e os documentos delas resultantes exerceram papel relevante. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), inaugurou uma agenda global de universalização do acesso à educação básica, que impactou diretamente as formulações brasileiras ao reforçar a centralidade da alfabetização e da escolarização de jovens e adultos como condição para o "desenvolvimento humano". Entretanto, em consonância com Leher (2010), tal formulação insere-se no movimento de reorganização do capitalismo sob hegemonia neoliberal, no qual a educação básica passa a ser associada à teoria do capital humano e à formação mínima da força de trabalho para a inserção competitiva na economia globalizada.

Posteriormente, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo (1997), produziu a Declaração de Hamburgo, que ampliou essa perspectiva ao afirmar a educação de adultos como di-

reito humano fundamental e condição para a cidadania, cujos princípios ecoaram no Brasil. Ainda que tal formulação represente avanço discursivo, ela também se articula à exigência de aprendizagem ao longo da vida vinculada à atualização permanente de competências em um cenário de flexibilização do trabalho, revelando a ambivalência desses marcos internacionais (Mészáros, 2008).

No plano interno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) representaram um marco normativo, ao definirem a modalidade como parte integrante da educação básica e ao indicarem princípios pedagógicos voltados à valorização da experiência de vida dos educandos, ao respeito à diversidade e à oferta de formação adequada às especificidades dos sujeitos. Contudo, a ampliação formal do direito à educação não se confunde com sua democratização efetiva quando não são asseguradas as condições estruturais de oferta. Poucos anos depois, o Programa Brasil Alfabetizado (2003) buscou estruturar uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos, ainda que marcada pela instabilidade institucional e pela ausência de financiamento permanente. A ênfase em ações pontuais de alfabetização reforçou a lógica de políticas focalizadas e compensatórias, característica das reformas educacionais sob orientação neoliberal.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010) ilustra as contradições desse processo. Embora tenha incluído metas relacionadas à EJA – como a conclusão do ensino fundamental por metade da população com 15 anos ou mais, a alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos e a erradi-

cação do analfabetismo até o final da década —, não conferiu centralidade à modalidade nem assegurou mecanismos estruturados de financiamento, reduzindo-a a políticas fragmentadas e de caráter compensatório (Brasil, 2001). Ao privilegiar metas quantitativas de elevação da escolaridade, o plano alinhou-se à lógica de melhoria de indicadores educacionais associada à competitividade econômica, expressando o que Frigotto (2010) denomina de inclusão subordinada.

O PNE 2014–2024 (Brasil, 2014) apresentou um desenho mais abrangente, contemplando a EJA em diferentes metas: a Meta 3 (universalização do ensino médio), a Meta 8 (elevação da escolaridade média da população), a Meta 9 (elevação da taxa de alfabetização) e a Meta 10 (integração da EJA à educação profissional). Embora a Meta 3 se refira ao ensino médio regular, observa-se que parte significativa dos adolescentes, pressionados pelas condições materiais de vida e pelo ingresso precoce no mercado de trabalho, acaba sendo direcionada à EJA – processo que pesquisas recentes denominam "juvenilização da EJA" (Fernandes e Alvarenga, 2022, p. 6).

Esse tratamento ampliado poderia sugerir maior reconhecimento da modalidade, contudo, sua implementação ocorreu em meio à intensificação das políticas neoliberais e ao fortalecimento de mecanismos de certificação aligeirada, como o Encceja, em detrimento de propostas voltadas à aprendizagem significativa e à formação integral dos sujeitos da EJA. Como analisam Ventura e Oliveira (2020), a expansão dos mecanismos de certificação tende a priorizar a elevação estatística da escolaridade em detrimento da consolidação de processos formativos contínuos.

Do ponto de vista metodológico, a investigação apoia-se no materialismo histórico-dialético como horizonte teórico, reconhecendo, conforme Konder (2008), que a análise crítica da realidade social exige compreender as contradições históricas que estruturam o capitalismo e suas mediações no campo educacional. A escolha desse referencial permite apreender a educação não como fenômeno isolado, mas como prática social determinada pelas relações de produção e pelas disputas entre classes sociais.

Para Manacorda (2010), a escola constitui um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que participa da reprodução da ordem social vigente, também abriga potencialidades emancipatórias que podem ser ativadas pela ação crítica e coletiva. É nessa chave que a EJA é aqui examinada – como modalidade tensionada entre a lógica da mercantilização e a luta por uma formação integral e emancipadora.

O percurso analítico articula, ainda, a análise documental de fontes normativas (Planos Nacionais de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, relatórios oficiais) e de documentos produzidos pela sociedade civil (Fóruns de EJA, ENEJA), permitindo observar as tensões entre formulação, implementação e resistência. A combinação entre método histórico-dialético e análise documental visa, portanto, iluminar as contradições da EJA em sua relação com a mercantilização da educação e com a luta social por sua afirmação como direito. Diante desse percurso, o presente capítulo analisa a mercantilização da educação e sua relação com a formação do trabalhador por meio da EJA. Para tanto, estrutura-se em três seções principais: (i) a mercantilização da educação no

capitalismo neoliberal; (ii) a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a formação do trabalhador; e (iii) a EJA no PNE (2014 – 2024), com ênfase na Meta 10 e nas disputas entre direito formal e mercantilização que atravessam essa modalidade.

A mercantilização da educação no capitalismo neoliberal

Compreender a educação na contemporaneidade exige situá-la no interior das transformações históricas do capitalismo e em sua dinâmica de acumulação. O avanço do neoliberalismo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, não apenas reconfigurou a economia mundial, mas também redefiniu o papel dos direitos sociais, frequentemente convertendo-os em serviços submetidos às exigências do mercado. Nesse cenário, a educação foi gradualmente deslocada de sua condição de direito universal para assumir contornos de mercadoria.

Como explica Paulani (1999), o mercado tornou-se a "principal instituição econômica e social" (p. 123), por meio da qual os indivíduos ajustam suas preferências conforme os sinais de preços, mesmo diante das restrições de informação. Nesse contexto, a lógica mercantil passa a organizar não apenas a esfera econômica, mas também as políticas sociais, entre elas a educação. 'Paulani (1999) explica que o neoliberalismo deve ser entendido como projeto político de reorganização do capital diante da crise do Estado de bem-estar social. Ao transformar o mercado em princípio regulador central da vida social, instaura-se uma racionalidade em que os direitos são avaliados pela métrica da rentabilidade. Nesse processo,

a educação deixa de ser compreendida como bem público e passa a se inserir no horizonte da acumulação capitalista.

Esse movimento é identificado por Frigotto (2010) como a subsunção da educação aos interesses do capital. A escola, antes concebida como direito, passa a ser ressignificada sob os princípios da empregabilidade, da produtividade e da competitividade, esvaziando seu sentido social. Em vez de assegurar a formação integral, consolida-se um modelo voltado à preparação de mão de obra flexível, em consonância com as demandas do mercado.

Leher (2010) amplia essa leitura ao afirmar que a mercantilização vai além da privatização direta. Ela se manifesta na disseminação de discursos empresariais no interior das escolas, na adoção de critérios de eficiência inspirados no setor privado e na naturalização da ideia de que a principal função da educação seria formar trabalhadores adaptáveis e flexíveis. Esse processo constitui o que o autor denomina "pedagogia empresarial", que alinha os objetivos educacionais às exigências da globalização neoliberal. Trata-se, segundo o autor, da "difusão de uma educação minimalista objetivando conformar os jovens ao novo espírito do capitalismo. Em suma, uma educação particularista, interessada, ajustada ao padrão capitalista dependente" (Leher, 2010, p. 52).

A ofensiva sobre a escola, contudo, não se explica apenas pela difusão da chamada "pedagogia empresarial", mas deve ser situada no interior da própria crise estrutural do capital. Nesse contexto, o conhecimento deixa de ser reconhecido em sua potencialidade emancipadora e passa a ser instrumentalizado para atender às necessidades imediatas do sistema. O

resultado é a naturalização das desigualdades e a reprodução da subordinação estrutural dos trabalhadores, que necessitam do saber para produzir, mas não têm acesso pleno a ele, sob pena de comprometer a hierarquia que sustenta a exploração. Nessa direção, o propósito educativo não se limita à formação de força de trabalho para o mercado, mas atua também na reprodução de valores que sustentam os interesses dominantes, por meio de uma "dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacável imposta" (Mészáros, 2008, p. 35).

Neste sentido, Saviani (2018) também destaca que, no capitalismo, o trabalhador precisa dominar o saber para produzir, mas não pode usufruí-lo de modo integral sem colocar em risco a manutenção das relações de dominação. Assim, a mercantilização da educação não se reduz a um fenômeno econômico: ela assume caráter ideológico, redefinindo a função social da escola e subordinando-a à reprodução das relações de exploração.

A passagem da educação de direito social a serviço submetido ao mercado deve, portanto, ser compreendida como parte do ajuste estrutural do capitalismo em sua fase neoliberal. O potencial emancipador da escola é progressivamente enfraquecido, e sua função social tende a ser redefinida como mecanismo de adaptação da força de trabalho às exigências de produtividade, flexibilidade e competitividade. É nesse contexto que a EJA assume centralidade analítica, pois o discurso da inclusão e da aprendizagem ao longo da vida frequentemente se converte em políticas focalizadas e aligeiradas, distanciando-se das necessidades de formação integral dos sujeitos.

Reestruturação produtiva, neoliberalismo e formação do trabalhador

A relação entre educação e trabalho, no capitalismo, sempre foi atravessada pelas necessidades do capital. Desde a industrialização, a escola foi moldada para atender às exigências de qualificação da força de trabalho, assumindo a função de formar sujeitos adaptados a demandas produtivas. A expansão das fábricas no século XIX exigiu trabalhadores disciplinados, minimamente alfabetizados e aptos a desempenhar tarefas repetitivas e hierarquizadas. Nesse contexto, a educação pública difundiu-se como mecanismo de homogeneização cultural, mas também como instância de conformação ideológica, indispensável à reprodução da ordem capitalista.

Com as transformações do capitalismo ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1970, esse processo assumiu novos contornos. O declínio do modelo fordista-keynesiano e a crise estrutural do capital impulsionaram a reestruturação produtiva, marcada pela flexibilização, terceirização e polivalência e intensificação da precarização do trabalho (Antunes, 2018). A educação foi então reposicionada como requisito estratégico para a competitividade econômica, incorporando a lógica do capital humano. Como observa Frigotto (2009), difundiu-se a concepção da educação como investimento que deveria gerar retorno econômico, deslocando sua centralidade do campo do direito social para o da produtividade.

Tal reconfiguração foi aprofundada pela hegemonia neoliberal e pelas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional

(FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), constitui um marco na difusão da noção de "aprendizagem ao longo da vida." Embora tal conceito possa carregar sentidos positivos, Gadotti (2016) evidencia que, no contexto neoliberal, ele se converteu em dispositivo de responsabilização individual: aprender continuamente passa a ser requisito de empregabilidade, transferindo ao trabalhador a responsabilidade por sua permanência no mercado de trabalho.

No Brasil, as reformas educacionais da década de 1990 incorporaram de forma explícita essas orientações. Conforme apontam Saad-Filho e Morais (2018), privilegiaram-se políticas focalizadas e de baixo custo, materializadas em programas compensatórios, cursos rápidos e na expansão do ensino a distância. O resultado foi a difusão de uma educação aligeirada, incapaz de assegurar a formação integral. Para Frigotto e Ciavatta (2003), esse processo reforçou a dualidade estrutural da educação brasileira, limitando o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico e cultural e direcionando-os a formações meramente instrumentais.

No plano discursivo, a noção de competências e empregabilidade assumiu centralidade. Destacando-se categorias empresariais como eficiência, eficácia e qualidade total, estas passaram a orientar a organização pedagógica, deslocando o foco da formação do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento de habilidades pragmáticas e fragmentadas. Saviani (2013) alerta que essa concepção conduz a uma contradição estrutural: o trabalhador necessita do saber para produzir, mas não pode ter acesso pleno a ele, sob pena

de romper com a hierarquia social. Assim, a educação cumpre uma dupla função: de um lado, reproduz as relações capitalistas; de outro, pode ser apropriada como espaço de resistência e emancipação, a depender do projeto pedagógico em disputa (Saviani, 2018).

Na perspectiva de Mészáros (2008), a promessa de mobilidade social por meio da escolarização revela-se ilusória. O sistema requer trabalhadores cada vez mais escolarizados, mas é incapaz de assegurar emprego digno para todos. A educação, nesse sentido, atua como mecanismo de seleção e legitimação das desigualdades, reforçando hierarquias sociais e econômicas. Esse deslocamento da formação integral para a formação instrumental constitui um dos traços mais evidentes da hegemonia neoliberal, em que a escola deixa de ser espaço de emancipação e se converte em instância de conformação (Corrêa e Piatti, 2024).

No caso da EJA, essas contradições se expressam de maneira ainda mais acentuada. Historicamente tensionada entre projetos de educação popular, inspirados em Paulo Freire, e políticas compensatórias voltadas à correção de indicadores de analfabetismo, a modalidade tem sido marcada por contradições que a colocam entre a perspectiva da formação integral e a lógica da certificação rápida. Como observam Leite (2013) e Ventura (2019, p. 114), a EJA foi frequentemente organizada sob o viés de cursos e exames supletivos, uma "perspectiva certificatória e hegemônica" que reforçou o aligeiramento da escolarização e legitimou propostas voltadas prioritariamente à inserção imediata no mercado. Rummert e Ventura (2007) destacam que tais políticas privilegiaram a

correção de estatísticas e a elevação de indicadores de escolaridade em detrimento do acesso pleno ao conhecimento.

Nesse sentido, a EJA torna-se expressão concreta da forma como a reestruturação produtiva e o neoliberalismo redefinem a formação do trabalhador. Convocada a responder às exigências de empregabilidade, produtividade e certificação rápida, a modalidade é frequentemente subordinada a programas focalizados, currículos aligeirados e exames de certificação. Entretanto, ao mesmo tempo em que é tensionada por essa lógica instrumental, a EJA preserva a tradição crítica da educação popular e das concepções de formação integral, configurando-se como espaço de disputa entre a adaptação às demandas do capital e a afirmação do direito ao conhecimento. Essa tensão revela, de maneira objetiva, que a formação do trabalhador no capitalismo neoliberal se constrói sob a contradição permanente entre conformação e emancipação.

A EJA no PNE (2014 – 2024): Entre direito formal e mercantilização

A trajetória da EJA no Brasil reflete a tensão histórica entre o reconhecimento do direito à educação e sua recorrente redução a políticas compensatórias. A modalidade foi institucionalizada como parte da educação básica, mas sua efetivação prática tem sido limitada por restrições orçamentárias, descontinuidade administrativa e ausência de políticas estruturantes. Como assinalam Frigotto e Ciavatta (2003), historicamente, a educação dos trabalhadores tem sido subordinada às exigências do capital, mantendo caráter funcional e aligeirado.

O PNE (2014–2024) representou avanço formal ao contemplar a EJA de maneira explícita nas metas 8, 9 e 10 e de forma articulada na Meta 3, que trata da universalização do ensino médio e prevê estratégias voltadas aos que não concluíram essa etapa na idade adequada. Dentre elas, destaca-se a Meta 10, ao estabelecer que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014). A escolha desse plano como referência analítica justifica-se por sua centralidade histórica recente e por representar a síntese das negociações entre Estado e sociedade civil, a partir dos debates da Conae 2010 (Clementino e Oliveira, 2023).

Embora a integração entre escolarização e profissionalização pudesse, em tese, ampliar oportunidades para os trabalhadores, sua implementação materializou-se em políticas focalizadas, descontínuas e permeadas por parcerias privadas (Lombardo, 2019). A Meta 10, em vez de consolidar uma formação integral, reforçou a lógica da empregabilidade e do treinamento rápido, convertendo o direito à educação em um serviço subordinado às demandas do mercado. Como analisam Teixeira e Rummert (2019), a certificação acelerada tende a destinar os sujeitos da EJA a postos de trabalho precários, reproduzindo a subalternização e ocultando as determinações estruturais da desigualdade. Nesse sentido, esses sujeitos permanecem afastados dos saberes especializados e tornam-se alvos de "políticas focais frágeis e passíveis de rápida descontinuidade (Teixeira e Rummert, 2019, p. 12)," o que evidencia a instabilidade e o caráter compensatório dessas iniciativas.

Segundo Alvarenga (2016), o PNE deve ser entendido como campo de disputa política, no qual sociedade civil e Estado tensionam concepções distintas de educação. A partir de 2016, contudo, esse controle social foi enfraquecido pela ruptura político-institucional provocada pelo golpe jurídico-parlamentar que depôs a presidenta Dilma Rousseff. Esse processo abriu espaço para o avanço de uma agenda neoliberal e de austeridade, marcada pela descontinuidade de programas estratégicos como o Brasil Alfabetizado e pelo esvaziamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Paralelamente, instâncias de participação social, como a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), foram fragilizadas. Nesse contexto, a Emenda Constitucional nº 95/2016 – que instituiu o teto de gastos públicos – consolidou, no plano jurídico-fiscal, a política de austeridade inaugurada com a ruptura de 2016, aprofundando o congelamento dos investimentos sociais e impactando diretamente a execução das metas do PNE.

O impacto sobre a EJA foi significativo: as matrículas caíram de cerca de 3,55 milhões em 2018 para 2,77 milhões em 2022, chegando a aproximadamente 2,5 milhões em 2023 (Brasil, 2024). Essa retração não pode ser compreendida apenas como oscilação demográfica, mas como expressão concreta da perda de prioridade política e orçamentária da modalidade. No que se refere às metas do PNE, o 5º Relatório de Monitoramento (INEP, 2024) evidencia a distância entre previsão e realização: a proporção de matrículas da EJA integradas à educação profissional – indicador central da Meta 10

– foi de apenas 4,7% em 2023; a taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais – relacionada à Meta 9, que prevê a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional – atingiu 5,4% em 2023; a escolaridade média da população de 18 a 29 anos – indicador da Meta 8 – alcançou 11,8 anos em 2023, ainda abaixo do previsto; e a taxa líquida de matrícula no ensino médio – Meta 3 – foi de 76,9% em 2023, distante da universalização estabelecida no plano. Os dados revelam que, para além do descumprimento quantitativo, houve incapacidade estrutural de alterar as desigualdades históricas que atingem jovens e adultos trabalhadores.

Nesse cenário, os Fóruns de EJA do Brasil e os Encontros Nacionais de EJA (ENEJA) consolidaram-se como espaços centrais de resistência política e formulação crítica. Já em 2016, os Fóruns afirmavam não defender uma educação profissional orientada pelo viés do mercado, "com a chancela do Sistema S", que penaliza o trabalhador, reivindicando o cumprimento da Meta 10 do PNE em uma perspectiva de formação integrada e não subordinada às demandas empresariais (Fóruns de EJA do Brasil, 2016, p. 4). Nos documentos do ENEJA 2022, intensifica-se a denúncia da austeridade fiscal, com a exigência de políticas intersetoriais, orçamento digno, valorização docente e revogação da PEC do teto de gastos, articulando explicitamente financiamento público e garantia do direito à educação. Ao fazê-lo, os Fóruns não apenas criticam a insuficiência da implementação do PNE, mas evidenciam como a mercantilização da EJA se materializa na focalização, no aligeiramento formativo e na captura da Meta 10 por uma lógica certificatória e instrumental.

Em síntese, a análise do PNE 2014–2024 evidencia contradições estruturais: formalmente, a EJA conquistou visibilidade e previsão legal; materialmente, sua implementação foi marcada por falta de investimento, descontinuidade e captura por uma lógica de empregabilidade e eficiência. A modalidade permanece situada entre dois projetos em disputa: de um lado, a EJA como política pública de Estado, fruto da luta histórica da sociedade civil organizada; de outro, a EJA mercantilizada, reduzida a treinamento instrumental e acesso mínimo ao conhecimento sistematizado. A disputa coloca em tensão uma educação emancipadora, alicerçada na formação integral, e uma educação subordinada às demandas do mercado e à racionalidade fiscal da austeridade.

O PNE 2014–2024 encerrou sua vigência em um contexto de disputas políticas e educacionais que indicam continuidade e desafios para a EJA. A compreensão dessas dinâmicas exige aprofundar investigação sobre a mercantilização da modalidade, os efeitos dos programas de certificação rápida e a relação entre escolarização e mercado de trabalho, de modo a evidenciar como a política educacional incide estruturalmente sobre a população jovem e adulta excluída do sistema regular.

Com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação 2026–2036 , reabre-se o debate acerca das prioridades atribuídas à Educação de Jovens e Adultos no interior das políticas públicas educacionais. Ainda que o novo plano sinalize compromissos formais com a ampliação do acesso, a superação do analfabetismo e a articulação com políticas sociais mais amplas, sua efetivação dependerá das condições concre-

tas de financiamento, da correlação de forças políticas e da retomada de instâncias democráticas de participação social. A trajetória histórica da EJA no Brasil revela que, reiteradamente, a modalidade foi regulada sob um viés compensatório e aligeirado, subordinada à correção de indicadores e à adaptação da força de trabalho às exigências do mercado.

Assim, afirmar seu caráter emancipador não implica supor uma essência originária perdida, mas projetar um horizonte político a ser construído por meio da mobilização social, da consolidação de políticas estruturantes e da reafirmação da educação como direito humano inalienável. Nesse sentido, o novo ciclo do PNE constitui não uma garantia, mas um campo renovado de disputas estruturais, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade e de formação humana.

Considerações finais: Entre mercantilização e emancipação

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que, no contexto do neoliberalismo, a educação foi progressivamente subordinada à lógica do capital, deixando de ser tratada como direito social para assumir a forma de serviço ou mercadoria ajustada às exigências estruturais do sistema. Nesse processo, a EJA foi particularmente afetada, sendo reconfigurada para atender a demandas de qualificação rápida e flexível da força de trabalho. Programas de certificação, cursos de curta duração e políticas focalizadas passaram a prevalecer em detrimento de propostas voltadas à formação integral, crítica e emancipatória, reduzindo o direito à educação à lógica do mercado e à contabilização estatística de matrículas e diplomas.

Os resultados das metas do PNE 2014–2024 reforçam essa interpretação: a baixa integração com a educação profissional, a persistência do analfabetismo, a escolaridade média insuficiente e a não universalização do ensino médio demonstram que a promessa formal de ampliação do direito não se converteu em transformação estrutural. Embora a análise tenha privilegiado o PNE (2014–2024), os elementos discutidos ultrapassam esse marco temporal. A mercantilização da educação e a subordinação da EJA às necessidades do capital permanecem presentes nas políticas atuais, revelando a continuidade das contradições aqui apontadas

Trata-se de uma disputa permanente: de um lado, a tendência de reduzir a educação a mecanismo de ajuste da força de trabalho; de outro, a defesa da educação como direito universal e instrumento de emancipação humana. Nesse cenário, também é relevante considerar as orientações de organismos internacionais, como o BM, FMI e a UNESCO, que ao longo das últimas décadas têm pautado diretrizes e recomendações para a EJA. Tais orientações, ao mesmo tempo em que afirmam o direito universal à educação, frequentemente dialogam com demandas de empregabilidade e eficiência, reforçando as tensões entre concepções emancipadoras e perspectivas ajustadas ao mercado.

Contudo, é importante destacar que a EJA não se limita a uma política compensatória ou restrita às demandas do capital. Movimentos sociais, os Fóruns de EJA e setores da produção acadêmica crítica têm reiterado a defesa da modalidade como direito humano inalienável, articulado a políticas sociais mais amplas e voltado à formação de sujeitos críticos

e plenos. Nesse horizonte, Saviani (2018), Frigotto (2010) e Mészáros (2008) ressaltam que a educação deve ser entendida como parte de uma luta mais ampla pela emancipação social, e não apenas como recurso de adaptação às exigências da acumulação capitalista.

Apesar do desmonte das políticas públicas e da intensificação da mercantilização, a EJA mantém-se como campo de disputas. Ao mesmo tempo em que sofre os efeitos das lógicas neoliberais – expressas na certificação aligeirada, na falta de financiamento e na precarização —, preserva o potencial de resistência, constituindo-se em espaço de valorização das experiências de vida dos educandos e de construção coletiva de saberes.

Metodologicamente, este percurso foi sustentado pelo materialismo histórico-dialético, que possibilitou compreender a EJA como parte das contradições estruturais do capitalismo, evidenciando suas determinações históricas e os conflitos entre projetos de sociedade. Como destacam Konder (2008) e Manacorda (2010), a educação deve ser apreendida simultaneamente como prática social inserida na lógica de reprodução e como espaço de contradição, no qual emergem possibilidades de resistência e emancipação. Essa perspectiva permitiu articular a análise documental – abrangendo o PNE 2014–2024, relatórios de monitoramento, diretrizes internacionais e documentos dos Fóruns de EJA – a uma leitura crítica das disputas de projetos educacionais, revelando tanto os limites quanto as possibilidades de avanço.

O desafio para os próximos anos, no contexto do novo ciclo do Plano Nacional de Educação (2026 – 2036), consiste

em fortalecer essas perspectivas de emancipação, mediante a ampliação da mobilização social, a recomposição dos mecanismos democráticos de participação e a garantia de financiamento público estável. Assegurar a EJA como direito efetivo implica não apenas ampliar acesso e permanência, mas também reafirmar seu papel como instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a democratização da educação e da sociedade em sua totalidade.

Referências

ALVARENGA, M. S. A **Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024**: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33, 2016.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014–2024. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. [**Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**]. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/governo-do-brasil-sanciona-novo-plano-nacional-da-educacao. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 7 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conferência Nacional de Educação – Conae 2010: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Brasília: MEC, 2010.

CLEMENTINO, A.; OLIVEIRA, D. A. **Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff**: aprendendo com as lições do passado. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 18, e22022, p. 1-23, 2023.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Jomtien**: Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

CORRÊA, M. A.; PIATTI, C. B. **Educação de Jovens e Adultos:** do analfabetismo aos desafios na sociedade capitalista. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 21, p. 1-23, 2024.

FERNANDES, M. R.; ALVARENGA, M. S. de. **O gerencialismo na educação pública estadual do RJ e seus efeitos na juvenilização da EJA**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 12, n. 1, p. 1–15, e34236, jan./jun. 2022

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). Conape 2022. Brasília: FNPE, 2022a. Disponível em: https://fnpe.com.br/conape2022/. Acesso em: 12 out. 2025.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Carta dos Fóruns de EJA do Brasil à Confitea Brasil** + 6. Brasília: Undime, 2016. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/29-04 2016-15-56-carta-dos-foruns-de-eja-do-brasil-a-confitea-brasil-6. Acesso em: 12 out. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. In: NACIF, P. G. S.;

GOMES, L. M.; ROCHA, R. G. (Orgs.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016. p. 50-69.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 5º Relatório de Monitoramento do PNE 2014–2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

KONDER, L. **O que é dialética**. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LEHER, R. 25 **Anos de Educação Pública**: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C.; BRASIL, I.; MOROSINI, M. V. Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

LOMBARDO, B. N. S. **Educação de jovens e adultos no século XXI**: concepções em disputa para a formação do trabalhador brasileiro no período de 2003 a 2014. Niterói: Editora, 2019.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria do futuro. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULANI, L. M. **Neoliberalismo e individualismo. Economia e Sociedade**. Campinas, v. 8, n. 2 (13), p. 115-127, dez. 1999.

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. **Plano de ação e diretrizes estratégicas**. Brasília, DF: MEC, 2023.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)**

construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2018.

TEIXEIRA, M. F.; RUMMERT, S. M. **Contribuições do pensamento de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire para o debate sobre a educação da classe trabalhadora camponesa**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 7, ahead of print, 2019.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V CONFINTEA): Declaração de Hamburgo – A Agenda para o Futuro. Hamburgo: UNESCO, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 7 set. 2025.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. **A travessia "do EJA" ao Encceja**: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, p. 80–97, jan./jun. 2020.

VENTURA, J. **Direito à EJA em risco**: uma análise da situação da educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro. In: RUMMERT, S. M. (Org.). Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

TRABALHAR É PERIGOSO: A DIMENSÃO PATOLÓGICA DO TRABALHO

Francisco Edison Sampaio[28]

Introdução

Desde as primeiras eras da história, o trabalho humano enfrentou dificuldades de reconhecimento e valorização, sendo uma atividade desempenhada, sobretudo, por escravos e servos em suas fases mais remotas. Nesse contexto, era concebido como necessário à própria sobrevivência, mas destituído de dignidade para ser assumido pelos estratos sociais considerados "nobres". Com o tempo, contudo, o trabalho passou a adquirir crescente relevância, até tornar-se elemento central da organização social. Já não se limitava, assim, à mera força de uma mão de obra servil destinada à subsistência, mas afirmava-se como fundamento da vida econômica e política das sociedades.

O trabalho tornou-se, possivelmente, a prática social de maior relevância da espécie humana, capaz de promover mudanças radicais no meio natural ao transformá-lo em espaços urbanizados que abrigam milhões de pessoas e sustentam uma intensa dinâmica social, econômica e cultural. Consolidou-se, assim, como a forma predominante de sobrevivência das sociedades em âmbito mundial. Sua importância reside tanto no poder de transformar recursos naturais e insumos em

28 Doutor em Segurança e Saúde Ocupacionais pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP/Porto/Portugal). Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Engenheiro de Segurança do Trabalho pela Universidade Federal de Goiás (UFG/GO).

produtos essenciais à vida, quanto na capacidade inovadora de criar e desenvolver tecnologias que impulsionam negócios em escala global e sustentam uma ampla rede de serviços especializados em áreas cruciais como saúde, educação e segurança pública. Assim, o trabalho impõe-se como condição inarredável à própria existência da humanidade.

Trabalhar é uma necessidade que acompanha o homem desde o momento em que altera sua relação com o meio, ao passar de uma postura passiva para ativa e começando a agir sobre a natureza. Independentemente das formas de organização social ou dos modos de produção adotados pelos diferentes povos ao redor do mundo, o trabalho permanece como característica comum a todas as nações. É impensável admitir a sobrevivência de qualquer sociedade sem trabalho. Por isso, mais do que uma necessidade vital, ele se impôs como um dever social atribuído a cada cidadão.

O resultado do trabalho humano, em escala coletiva, costuma ser mensurado por meio do Produto Interno Bruto (PIB), indicador que expressa a soma de todos os bens e serviços finais produzidos em determinado país, em um período específico. Contudo, a apropriação dessa riqueza não ocorre de forma equitativa entre todos os que colaboram para sua geração. Ao contrário, a concentração de renda e de patrimônio configura-se como uma marca recorrente em praticamente todas as nações, assumindo contornos ainda mais evidentes nas economias de fundamentos capitalistas nas quais a distribuição desigual dos frutos do trabalho coletivo se traduz em assimetrias sociais profundas. Piketty e Saez (2014) sustentam que a desigualdade de renda e riqueza tem criado divi-

sões sociais pela elevação dos rendimentos do topo, tanto do trabalho quanto do capital, em contraste com a realidade dos segmentos sociais menos favorecidos.

Parece não restar dúvidas de que o trabalho representa uma verdadeira revolução na existência humana. De um lado, porque permitiu uma mudança radical no padrão de vida em relação aos primórdios da espécie; por outro, porque possibilitou ao homem ultrapassar fronteiras inimagináveis em tempos passados. Não obstante sua relevância incontestável para o desenvolvimento social e econômico, diversos autores têm destacado uma faceta, senão negativa, ao menos preocupante do trabalho. Nessa perspectiva, Neves et al. (2018) ressaltam que, para quem o exerce, o significado do trabalho pode se traduzir em sofrimento, punição, maldição, esforço excessivo ou mera forma de sobrevivência material, não merecendo, assim, qualquer dedicação que vá além dessa finalidade imediata[29].

O trabalho, desde seus primórdios, a despeito de oportunizar avanços incontestáveis para a sociedade, não conseguiu superar problemas crônicos relacionados às condições de sua realização. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho, cerca de 2,3 milhões de mortes anuais no mundo atribuídas ao trabalho. No Brasil, não é incomum a identificação de situações laborais em condições análogas à escravidão. Mais recentemente, observa-se ainda um crescimento expressivo dos casos de adoecimento mental relacionados ao trabalho, o que nos obriga a refletir sobre o seu potencial patogênico. Do ponto de vista teórico, a Psicodinâmica do

29 Extraído de minha tese de Doutorado – *Absenteísmo-doença de servidores públicos* (Sampaio, 2022)

Trabalho oferece contribuições relevantes para compreender essa dimensão. Facas (2013), ao discutir a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real – conceitos basilares dessa corrente —, esclarece que o primeiro corresponde à concepção normativa de como as tarefas devem ser realizadas, embora nunca seja capaz de prever integralmente os imprevistos da execução. Já o trabalho real refere-se ao chamado "trabalho vivo", isto é, a atividade efetivamente realizada. Assim, estabelece-se uma distância incontornável entre o prescrito e o real e, segundo o autor, essa contradição é vivenciada afetivamente pelo trabalhador, gerando sofrimento e revelando que tal experiência é inerente ao próprio ato de trabalhar.

Diante do exposto, parece-nos pertinente propor uma discussão importante sobre o potencial patológico do trabalho. Em outras palavras, até que ponto o exercício laboral pode ser perigoso para os indivíduos? Em que medida a saúde do trabalhador pode ser ameaçada por algo tão essencial à sobrevivência e ao desenvolvimento social e cultural, considerando o papel constitutivo do trabalho na formação da personalidade e do caráter do trabalhador? Desde já, é importante esclarecer que tal discussão não se confunde, em hipótese alguma, com a defesa da ociosidade. Nesse sentido, Christophe Dejours (2004) – teórico central da Psicodinâmica do Trabalho – adverte:

> Se o trabalho pode ser perigoso, se pode ser causa de sofrimento, é preciso também compreender que o não-trabalho é igualmente perigoso. [...] O fato de não trabalhar pode desencadear uma porção de doenças. Apressamo-nos a dizer que há uma espécie de discurso completamente falacioso, que

> consiste em pensar que quando as pessoas lutam contra certos aspectos perigosos, nocivos ao trabalho, de fato, elas só têm uma ideia: a de querer não fazer nada. [...] Pois bem, isso é fundamentalmente falso (p. 22).

Este conjunto de elementos nos conduz ao objetivo central deste ensaio: analisar criticamente em que medida trabalhar, apesar de sua condição indispensável à vida humana e à organização social, também pode revelar-se perigoso. É nesse entrelaçamento entre necessidade vital e potencial patogênico que se abre o campo de reflexão desenvolvido nos próximos tópicos.

O sentido e o significado do trabalho

Possivelmente, o trabalho foi o principal responsável pela evolução da espécie humana e continua a desempenhar esse papel. Enquanto o homem, no sentido lato, na sua fase nômade, mantinha apenas uma relação passiva com o ambiente – limitando-se a utilizar o que a natureza oferecia diretamente, sem qualquer modificação ou mediação consciente – pode-se afirmar que ainda não havia trabalho humano propriamente dito, como se compreende atualmente.

Neste contexto, a espécie humana se encontrava em condições análogas às dos demais seres vivos, que cumprem um ciclo natural relativamente estável, marcado por um certo "determinismo cego" da natureza. A ruptura ocorre quando o homem abandona o nomadismo e adota o sedentarismo, passando a estabelecer uma relação ativa com o meio. Esse novo comportamento implicou, ainda que de forma rudimentar, o início de um processo de produção de meios de subsistência

mediante a transformação de recursos naturais em bens essenciais à vida. Desse movimento emergem a agricultura, as cabanas para abrigo, as ferramentas de caça e, com o domínio do fogo, uma mudança significativa no padrão alimentar, possibilitada pelo cozimento dos alimentos.

O trabalho, conforme definido pelo filósofo alemão Karl Marx, constitui um processo que envolve a interação entre o homem e a natureza, no qual, ao utilizar sua força física e sua capacidade mental, o ser humano transforma os recursos naturais em formas úteis à vida (Elwell, Andrews e Hicks, 2020)[30]. Sob essa perspectiva, é possível afirmar que o trabalho humano, em seu sentido pleno, emerge com a transição do nomadismo para o sedentarismo, momento em que a ação consciente sobre a natureza se consolida como prática estruturante da vida social.

Nesta fase revolucionária da existência humana, em que o homem passa efetivamente a agir sobre o ambiente e transformá-lo por meio do trabalho, é importante destacar alguns aspectos relevantes, registrados em Absenteísmo-doença Sampaio (2024):

> Para Neves *et al*. (2018, p. 319), o trabalho é uma atividade humana que se revela complexa, dinâmica, mutante, e que se diferencia de qualquer outra prática animal por sua natureza reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental e moral. De modo complementar, Coutinho (2009) enfatiza que a transformação da natureza pela ação do trabalho implica, simultaneamente, a transformação do próprio trabalhador.

30 Extraído de minha tese de Doutorado – *Absenteísmo-doença de servidores públicos* (Sampaio, 2022)

O trabalho, portanto, equivale a um processo dialético, no qual homem e natureza se constituem mutuamente. Nesse sentido, o ambiente adquire uma nova configuração de "natureza humanizada," pois não é mais apenas natural, mas transformada pela ação humana, converte-se em uma espécie de "segunda natureza". Paralelamente, o homem, ao interagir com o meio, adquire novas capacidades, saberes e cultura e, portanto, se apresenta como um ser em permanente evolução em face do seu trabalho. Segundo Facas (2013), o trabalho pode ser visto como uma atividade de produção que, por um lado, transforma o mundo e, por outro lado, permite que a inteligência e a criatividade humana se expressem.

No plano individual, o exercício laboral está comprometido, sobretudo, com a sobrevivência material; entretanto, o trabalho humano não se limita a essa finalidade. Ele constitui uma experiência subjetiva que se expressa no modo como cada indivíduo interage com a organização geral do trabalho e atribui sentido e valor às suas atividades cotidianas. É razoável afirmar que o sentido atribuído ao trabalho por quem convive com condições ocupacionais severas – como o excesso de atividades, os ritmos acelerados e a ausência de reconhecimento – difere significativamente daquele experimentado em contextos em que o ambiente laboral é percebido como motivador, respeitoso e capaz de proporcionar um sentimento efetivo de pertencimento a um grupo. Assim, o trabalho pode ser fonte de satisfação e realização, mas também pode representar tristeza, sofrimento, acidentes, doenças e até mesmo a morte.

O sofrimento, como já assinalado, é uma experiência inerente ao trabalho; todavia, pode ser ressignificado em vivências de prazer e, portanto, não conduz, necessariamente,

ao adoecimento do trabalhador (Facas, 2013). Para que tal desfecho seja possível, não basta que o indivíduo recorra à sua criatividade, habilidades e experiências acumuladas para contornar situações não previstas na prescrição das tarefas. É indispensável, segundo o autor, que a organização ofereça condições de trabalho, apoio e suporte adequados, de modo a evitar que o sofrimento inicial se converta em sofrimento patogênico.

O sentido do trabalho para cada trabalhador traduz o sentimento das experiências vividas no mundo real do trabalho, resultado da interação que estabelece com o ambiente, conteúdo e condições gerais de realização de suas atividades.

No plano coletivo, o trabalho possui um significado que se relaciona à forma como a sociedade, em diferentes épocas e contextos históricos, define, legitima e reproduz o valor do trabalho como prática social. Mais do que meio de produção de bens e serviços, o trabalho constitui uma instituição cultural, responsável por conferir *status* e prestígio a determinadas ocupações, ao mesmo tempo em que alimenta e reproduz desigualdades estruturais. Conforme destaca Morin (2001), o significado social do trabalho não se limita à sua utilidade econômica, mas relaciona-se também à sua contribuição para a coletividade, ao reconhecimento social que proporciona e à possibilidade de integração do indivíduo em um contexto mais amplo de valores culturais e sociais.

A organização do trabalho

Desde o surgimento do trabalho humano, o modo e a forma de sua realização passaram por inúmeras transforma-

ções e continuam a assumir novas configurações e concepções ao longo dos diferentes contextos históricos. Na Antiguidade, foi amplamente associado à escravidão, sendo relegado a uma condição de subalternidade social. Na Idade Média, estruturou-se em torno do regime servil e das corporações de ofício, quando o labor artesanal ainda preservava certo domínio do trabalhador sobre o processo produtivo.

O trabalho artesanal pode ser considerado a forma mais antiga de atividade laboral, caracterizada pelo domínio completo do artesão sobre todas as fases do processo produtivo – do planejamento à execução, e ao acabamento e mesmo à comercialização do produto de seu trabalho. Nesse modelo, o trabalhador detinha o conhecimento técnico integral e imprimia sua marca pessoal em cada produto, o que lhe conferia autonomia e identidade. Com a Revolução Industrial, entretanto, instaurou-se a divisão social do trabalho, na qual as tarefas passam a ser fragmentadas, mecanizadas e subordinadas ao ritmo das máquinas. Nesse novo cenário, o artesão tradicional perde centralidade e torna-se um trabalhador marginal diante de uma nova era, marcada pela especialização, pelo assalariamento e subordinação crescente do homem à técnica (Marx, 1867).

Segundo Facas (2013), a organização do trabalho pode ser entendida como o conjunto de elementos que estruturam a forma como as tarefas são distribuídas e executadas. Inclui tanto os aspectos relacionados à definição das atividades, às normas e mecanismos de controle, quanto à intensidade e ao ritmo impostos à execução. Também envolve os recursos técnicos, os procedimentos adotados, a quantidade de traba-

lhadores necessários, a velocidade das operações e o tempo destinado à interação entre colegas. Nesse sentido, é possível compreender a organização do trabalho a partir de dois eixos principais: a divisão do trabalho e a divisão dos trabalhadores.

Para Fleury (1980), a organização do trabalho corresponde à especificação do conteúdo, métodos e inter-relações entre os cargos, de modo a satisfazer os requisitos organizacionais e tecnológicos, assim como os requisitos sociais e individuais do ocupante do cargo. Envolve dimensões técnicas e sociais, que caracterizam o enfoque sociotécnico.

Mais recentemente, com a reestruturação produtiva e a globalização, o trabalho passou a incorporar formas flexíveis e imateriais, marcadas pela automação, digitalização e pelo crescimento do setor de serviços (Antunes, 2009). Nesse contexto, multiplicam-se também situações de precarização e insegurança laboral. Este é o entendimento de Areosa (2017) que propõe que a flexibilização no trabalho, em geral, representa uma condição desfavorável ao trabalhador, pois, entre outros aspectos, pode acarretar maior insegurança no emprego e a precarização das condições laborais. Essas mudanças evidenciam que o trabalho, além de indispensável, é também uma categoria histórica, constantemente ressignificada pelas condições sociais, políticas e econômicas de cada época.

Ressalte-se ainda que o advento das novas tecnologias, aliado à pandemia de Covid-19, evento sanitário de proporções globais, predominante entre 2019 e 2021, impôs de forma radical uma dinâmica de isolamento e distanciamento social que acelerou a expansão do teletrabalho e do denominado trabalho por plataformas digitais, em que trabalhadores sem vínculo formal atuam principalmente no transporte de

pessoas e na entrega de encomendas. Essas formas de trabalho consolidaram-se e, na atualidade, ocupam posição de destaque no cenário laboral em escala mundial. Embora o home office seja uma realidade mais marcante no setor público, diversas empresas do setor privado também adotaram essa modalidade, considerando os ganhos em redução de custos e aumento de produtividade.

A organização do trabalho, em termos gerais, compreende a concepção e a gestão das atividades produtivas e, normalmente, reflete a cultura social, política e econômica de uma sociedade em uma perspectiva histórica. Esse aspecto ajuda a explicar as diferentes configurações do modo de organização do trabalho em distintas épocas e nações. Elementos como valorização, reconhecimento e ritmo do trabalho, remuneração e condições de trabalho constituem dimensões centrais da organização do trabalho que se apresentam, ora de forma mais equilibrada, ora em visível desequilíbrio, gerando ônus ao trabalhador. Seguramente, a organização do trabalho pode ser vista como a preditora principal da qualidade de vida no trabalho.

Exposição ocupacional

Conforme já reportado, o sofrimento revela-se inerente ao ato de trabalhar. Esse entendimento traduz a dinâmica do fazer laboral, que inevitavelmente coloca o trabalhador em contato direto e em constante interação com todas as circunstâncias organizacionais. Assim, a exposição ocupacional corresponde à situação em que o trabalhador, ao cumprir seu ofício, expõe-se inevitavelmente aos perigos próprios da atividade que desempenha.

Na literatura específica de segurança e saúde no trabalho, os perigos ou fatores de risco são classificados como físicos, químicos, biológicos, mecânicos, ergonômicos e psicossociais. A figura 1 ilustra essas classes de perigos às quais os indivíduos estão expostos, no contexto laboral.

Importa destacar que toda e qualquer atividade econômica gera o chamado risco profissional, isto é, a probabilidade de danos à saúde pessoal em virtude da exposição aos perigos próprios de tais atividades. A natureza ou classe dos perigos aos quais um trabalhador fica exposto no seu ambiente laboral depende, sobretudo, do tipo de atividade exercida, das condições ambientais e operacionais de trabalho e do estilo de gestão das organizações. Assim, por exemplo, um advogado que atua em um escritório está sujeito à perigos psicossociais, como pressões dos clientes por resultados positivos, e a outros fatores de risco ergonômicos. Entretanto, não se espera que no seu local de trabalho haja perigos químicos. Por sua vez, um enfermeiro que realiza atendimentos de pacientes em um hospital, estará continuamente exposto a perigos biológicos.

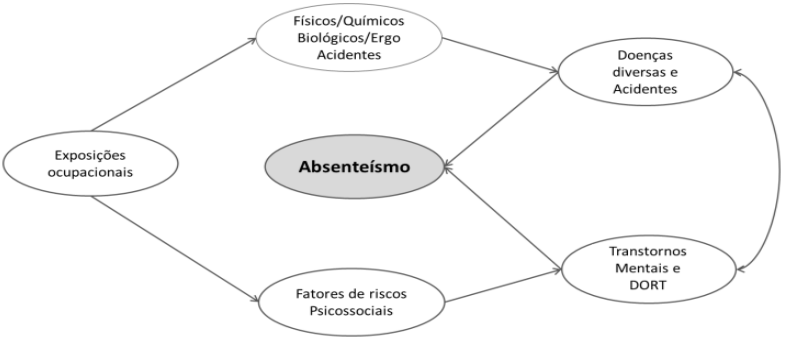


Figura 1: Modelo médico de absenteísmo laboral, (Sampaio, 2022)

A exposição ocupacional, portanto, é inevitável a qualquer indivíduo em contexto laboral e quando não gerida de forma eficaz pode resultar em acidentes do trabalho ou provocar doenças diversas, de forma a alimentar o absenteísmo por doenças, conforme representado na figura 1.

Perigo e risco no trabalho

Esses dois termos estão sempre presentes no desenvolvimento de qualquer atividade laboral e são indispensáveis na compreensão dos acidentes e doenças ocupacionais e a consequente prevenção destes eventos indesejáveis que constituem uma ameaça à saúde do trabalhador.

Em contexto laboral, o perigo pode ser entendido como qualquer fator que tenha o potencial de causar danos à saúde ou segurança de uma ou mais pessoas, bem como à propriedade, equipamentos ou meio ambiente. O potencial de dano é inerente às condições de trabalho ou às circunstâncias organizacionais (ILO, 2013).

De acordo com a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (EU-OSHA, 2020), *perigo* equivale a tudo aquilo que possui potencial de causar danos. Seus efeitos podem incidir sobre pessoas, propriedades e processos, resultando em acidentes, problemas de saúde, perdas de produtividade, avarias em equipamentos, entre outros desfechos indesejáveis.

Segundo Jansen (2019), o perigo pode ser descrito como uma fonte dotada de potencial para causar danos pessoais, materiais ou ambientais. Essa *fonte* pode manifestar-se de diferentes formas, tais como energia em suas diversas modalidades, eventos climáticos e geológicos, substâncias

químicas e agentes biológicos, estressores musculoesqueléticos, ou ainda sobrecarga de trabalho. O *potencial de dano* refere-se à suficiência dessa fonte para produzir pelo menos uma consequência prejudicial. Já a *consequência prejudicial* corresponde à materialização do dano em determinado nível de severidade, caracterizando-se como o resultado indesejável que as organizações buscam evitar.

É possível identificar perigos em todas as atividades de trabalho, independentemente do segmento econômico (setores primário, secundário ou terciário). Na construção civil, destacam-se o trabalho em altura e em espaços confinados, o transporte manual de cargas, a operação de máquinas e as atividades baseadas em metas. No setor da saúde, o contato com pacientes portadores de patologias, o ritmo intenso de trabalho e a relação com familiares de pacientes constituem fontes significativas de perigo. Na segurança pública, sobressaem as operações policiais, o estilo hierárquico de comando, e o manuseio de armas de fogo. No setor financeiro, a pressão por metas de desempenho, as cobranças recorrentes e a carga de trabalho excessiva constituem fatores de risco frequentes. Já na agroindústria, os principais perigos relacionam-se à exposição a agrotóxicos e à radiação solar e a outros agentes ambientais. O perigo, portanto, mostra-se inafastável da atividade laboral, uma vez que o manuseio de materiais e equipamentos, as condições de trabalho e até mesmo fatores externos à atividade representam, sempre, algum potencial de dano.

No contexto do trabalho, um dano à saúde física ou mental exige a presença de, pelo menos uma fonte de perigo, bem como a exposição de um ou mais trabalhadores a essa fonte. Essas duas condições são indispensáveis para a

ocorrência de um acidente ou de uma doença relacionada ao trabalho, com potenciais consequências negativas. Todavia, tal desfecho não é garantido, posto que tanto as medidas de prevenção eventualmente implementadas, quanto o comportamento dos trabalhadores expostos podem interferir na efetivação do dano. Essa incerteza corresponde ao que se define como *Risco*. Embora existam variações conceituais na literatura, em termos gerais, *risco* pode ser entendido como a probabilidade de ocorrência de um determinado evento. No âmbito específico da Segurança e Saúde Ocupacional, *risco* é mais precisamente definido como a combinação entre a probabilidade de ocorrência de um dano e a gravidade de suas consequências, caso venha a se concretizar.

Esse entendimento está em consonância com o disposto no glossário da Norma Regulamentadora nº 1 (NR-1), que trata das Disposições Gerais e do Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO) e, em resumo, descreve o risco ocupacional.

> Risco ocupacional: Combinação da probabilidade de ocorrer lesão ou agravo à saúde causados por um evento perigoso, exposição a agente nocivo ou exigência da atividade de trabalho e da severidade dessa lesão ou agravo à saúde (BRASIL, 2020, p. 13).

Nos termos acima, o risco deve ser compreendido como uma medida qualitativa ou quantitativa que estima a probabilidade de um dano ocorrer, bem como sua gravidade, quando estão presentes situações perigosas e a exposição ocupacional.

A abordagem das categorias perigo e risco, no contexto laboral, só se justifica diante da exposição real de trabalha-

dores a condições perigosas, capazes de gerar danos à saúde física e mental dos indivíduos expostos. O risco de dano, por sua vez, depende da eficácia das medidas de prevenção eventualmente existentes. A Figura 2 representa graficamente essas correlações.

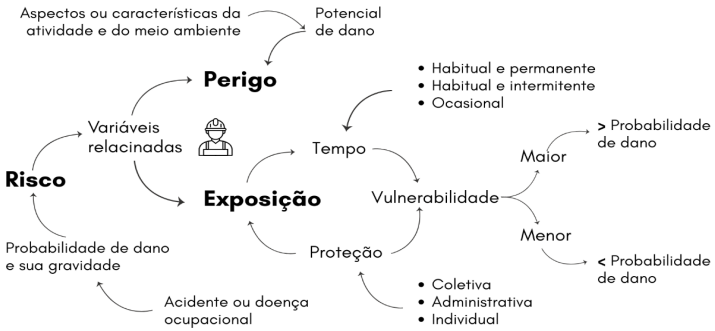


Figura 2 - Dinâmica da exposição ocupacional. Fonte: autor (2025)

O trabalho humano, ao mesmo tempo em que se revela indispensável para o desenvolvimento social e econômico, carrega consigo o perigo real para quem o realiza. O diagrama representado pela Figura 2 evidencia que a probabilidade de ocorrência de um dano está relacionada, sobretudo, ao grau de vulnerabilidade decorrente da exposição ocupacional, que pode ser maior ou menor a depender da combinação entre tempo de exposição e medidas de proteção. Já a gravidade ou severidade do dano está diretamente associada ao potencial do perigo.

O papel da Segurança do Trabalho no enfrentamento do perigo

Diante da inevitabilidade do convívio com o perigo, torna-se essencial estabelecer formas seguras de realizar o

trabalho, de modo a prevenir a ocorrência de acidentes e doenças ocupacionais e, assim, proteger a saúde dos trabalhadores. Nesse sentido, a prevenção constitui a estratégia central para tornar o trabalho uma atividade tão segura quanto possível, reduzindo os riscos a níveis considerados socialmente toleráveis.

O exercício laboral de modo seguro e saudável constitui o objeto de estudo da Segurança e Saúde no Trabalho e segundo a Organização Internacional do Trabalho, pode ser definida como:

> A ciência da antecipação, reconhecimento, avaliação e controle de perigos decorrentes do local de trabalho que possam prejudicar a saúde e o bem-estar dos trabalhadores, levando em consideração o possível impacto nas comunidades vizinhas e no meio ambiente, em geral. Este domínio é necessariamente vasto, abrangendo um grande número de disciplinas e inúmeros perigos ambientais e no local de trabalho (ILO, 2008).

Esse conceito define com clareza o papel da Segurança e Saúde no Trabalho e estabelece de forma inequívoca as etapas que devem ser cumpridas para produzir ambientes de trabalho com níveis de riscos considerados aceitáveis. A fase de *antecipação e reconhecimento* corresponde à identificação (de forma antecipada ou não) de todos os perigos de uma determinada atividade ou ambiente de trabalho, descrevendo-se de forma detalhada o tipo e a natureza dos perigos e os danos potenciais que podem provocar aos trabalhadores expostos. A *avaliação* é a fase seguinte e refere-se à estimativa da probabilidade de os trabalhadores expostos aos perigos identifica-

dos e caracterizados realmente sofrerem danos, considerando também as medidas de prevenção implementadas. Por fim, o *controle* diz respeito, propriamente, às medidas de prevenção, que devem ser definidas observando as fases anteriores para que produzam os efeitos esperados em relação à ocorrência de acidentes ou doenças do trabalho.

Para que o sistema de gestão e vigilância da Segurança e Saúde Ocupacional se mostre efetivo, é indispensável o monitoramento contínuo da eficácia das medidas de proteção postas em andamento. Nestes termos, o *modus operandi* assemelha-se ao princípio da melhoria contínua, estruturado a partir do ciclo PDCA (*Plan, Do Check, Act*) proposto por William Edwards Deming, em 1951. Este método de gestão, de natureza cíclica, fundamenta-se na retroalimentação permanente de suas etapas, com vistas à melhoria ininterrupta dos processos e resultados.

A regulamentação da Segurança e Saúde no Trabalho por meio da Normas Regulamentadoras do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil reflete a concepção da OIT sobre segurança e saúde no trabalho, conforme definido na NR-1 - Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO), especialmente no item 1.5.3.2, que impõe às organizações as seguintes responsabilidades com vistas à gestão dos riscos ocupacionais:

> a) evitar os riscos ocupacionais que possam ser originados no trabalho;
> b) identificar os perigos e possíveis lesões ou agravos à saúde;
> c) avaliar os riscos ocupacionais indicando o nível de risco;

d) classificar os riscos ocupacionais para determinar a necessidade de adoção de medidas de prevenção;
e) implementar medidas de prevenção, de acordo com a classificação de risco e na ordem de prioridade estabelecida [...] e
f) acompanhar o controle dos riscos ocupacionais (Brasil, 2020. p.4).

A Segurança e Saúde no Trabalho, ao se constituir como área capaz de produzir conhecimento robusto sobre os perigos inerentes às atividades laborais e, simultaneamente, desenvolver métodos e tecnologias a serviço da prevenção de acidentes e doenças, desempenha papel fundamental na humanização do trabalho. Por meio dessa contribuição, o labor cotidiano tende a se tornar progressivamente mais adequado, seguro e saudável, preservando a saúde e a integridade de quem o realiza.

O trabalho emancipa, mas exige cuidado

O trabalho humano representou uma mudança profunda no modo de vida das sociedades, possibilitando, desde sua origem, verdadeiras revoluções nos campos da economia, da ciência, e da cultura. Sua relevância conferiu-lhe uma centralidade indiscutível na vida das pessoas, em escala global. Embora a apropriação dos frutos do trabalho, historicamente, não se revele equilibrada capaz de proporcionar uma qualidade de vida mais justa a todos que labutam, são inquestionáveis o seu valor e a sua necessidade.

Diante da inevitabilidade do trabalho enquanto prática social, torna-se igualmente inevitável reconhecer que

seu exercício resulta anualmente em milhões de vítimas de acidentes e doenças ocupacionais, cujas consequências variam de lesões leves até a morte, como apontam organismos nacionais e internacionais. Essa dimensão potencialmente patológica do trabalho decorre da indissociabilidade entre a atividade laboral e os perigos ou fatores de risco que lhe são próprios. Assim, qualquer forma de trabalho carrega consigo algum potencial de dano, e é plenamente plausível afirmar que, em maior ou menor grau, trabalhar será sempre perigoso.

A presença do perigo nas atividades de trabalho não implica necessariamente a ocorrência de danos, especialmente os de maior gravidade. É plenamente possível prevenir tais eventos indesejáveis, tanto para as pessoas quanto para as organizações e para a sociedade em geral. Compete à área de Segurança e Saúde no Trabalho, enquanto campo científico comprometido com a promoção de ambientes seguros e saudáveis, desenvolver estudos e aplicar métodos eficazes para reduzir ou neutralizar o potencial de dano associado às situações de perigo.

Referências

ALDERSON, M. ***La psychodynamique du travail:*** *objet, considérations épistémologiques et prémisses théoriques*. Santé mentale au Québec, v. 29, n. 1, p. 243–260, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** *Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AREOSA, João. **Capitalismo e precarização do trabalho.** In: FREIRE, João (org.). *Anarquismo, trabalho e sociedade*.

Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / CICS.NOVA, 2017. p. 239–266. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331314528_Capitalismo_e_precarizacao_do_trabalho. Acesso em: 4 out. 2025.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 2004.

ELWELL, Frank W.; ANDREWS, M.; HICKS, M. *Karl Marx:* ***Selected Writings***. Long Grove: Waveland Press, 2020.

EU-OSHA – European Agency for Safety and Health at Work**.** ***Hazards and risks***. Bilbao: EU-OSHA, 2020. Disponível em: https://osha.europa.eu.

FACAS, Emílio Peres. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho – contribuições da psicodinâmica do trabalho**. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FLEURY, Afonso. **Organização do trabalho:** uma abordagem sociotécnica. São Paulo: Atlas, 1980.

ILO – International Labour Organization. ***Introduction to Occupational Safety and Healt****h*. Geneva: ILO, 2008.

ILO – International Labour Organization. ***Safety and health at work****: a vision for sustainable prevention*. Geneva: ILO, 2013.

JENSEN, Roger C. ***Risk-reduction methods for occupational safety and health***. 2. ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. 1867. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/index.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

MORIN, Estelle M. **Os sentidos do trabalho**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8–19, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/w9w7NvLzpqcXcjFkCZ3XVMj/. Acesso em: 28 set. 2025.

NEVES, Marcelo Y.; SZNELWAR, Laerte I.; MASCIA, Fernando L. **O trabalho humano:** desafios para a ergonomia e para a sociedade. São Paulo: Blucher, 2018.

PIKETTY, Thomas; SAEZ, Emmanuel. ***Inequality in the long run***. *Science*, v. 344, n. 6186, p. 838–843, 2014. DOI: https://doi.org/10.1126/science.1251936.

SAMPAIO, Francisco Edison. ***Absenteísmo de servidores públicos:*** *ausências laborais no poder legislativo brasileiro*. São Paulo: Dialética, 2024.

GESTÃO DE PESSOAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SETOR GASTRONÔMICO

Glória Maria Colares Henrique [31]

Introdução

A Gestão de Pessoas constitui o conjunto de políticas e práticas voltadas à condução dos aspectos humanos nas organizações, envolvendo recrutamento, seleção, desenvolvimento, motivação, valorização e acompanhamento do desempenho, sempre articulados aos objetivos institucionais. Esse ensaio é um recorte do meu pré-projeto de mestrado defendido e aprovado (2025), para ser desenvolvido no Departamento de Hotelaria e Turismo (DHTur), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o título original *Liderança transformacional, Engajamento da Equipe e Vantagem Competitiva: uma análise em restaurantes de pequeno porte em centros históricos*.

Esse

> conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos relacionados às pessoas que trabalham em uma organização, abrangendo recrutamento, seleção, desenvolvimento, motivação, manutenção e monitoramento do desempenho, sempre de forma integrada aos objetivos estratégicos da empresa,

31 Mestranda em *Empreendedorismo como estilo de vida no Turismo*, pelo PPHTur (UFPE), pós-graduada em gestão de pessoas pela (UPE). Sommelier pela ABS/PE. Especialista em vinho (Nível 2), pela (WSET/ Inglaterra. Gastrônoma, pela faculdade SENAC, Recife (PE).

é o que Chiavenato (2014) define como Gestão de Pessoas, e que será um dos temas principais abordados nesse estudo.

Ainda, segundo Chiavenato (2014), "quando tratada como estratégia organizacional, essa gestão deve estar alinhada à missão, à visão e aos objetivos da organização, atuando como fator decisivo para criar e sustentar vantagens competitivas". Segundo o autor, "as pessoas devem ser vistas como parceiras e ativos estratégicos", capazes de gerar inovação, qualidade e diferenciação no mercado.

No caso do campo educacional, essa lógica assume função ainda mais estratégica, quando se considera que os complexos de ensino são espaços formativos que têm nas pessoas, discentes, docentes, gestores e técnicos, seu principal ativo de mudança social. Enquanto, no ambiente empresarial contemporâneo, essa perspectiva se fortalece à medida que a Gestão de Pessoas deixa de ser apenas um setor de suporte para assumir papel central na estratégia organizacional.

Entre as abordagens mais relevantes, destaca-se a liderança transformacional, conforme proposta por Bass e Avolio (1994; 2004), caracterizada por inspirar e motivar equipes a partir de uma visão clara de futuro, estimulando o desenvolvimento individual e coletivo e fortalecendo o senso de propósito. Essa liderança atua não apenas sobre o cumprimento de metas, mas sobre a construção de um clima organizacional positivo e sustentável, aspecto enfatizado também por Goleman (2018), no qual líderes influenciam pelo exemplo, pela escuta ativa e pelo incentivo à inovação.

Assim, ao falar em educação profissional, é necessário levar em conta, que a compreensão contemporânea ultrapassa

a dimensão técnica da qualificação laboral, um profissional hábil, está além disso, passa a incorporar a formação humana integral. Quando é tratada como estratégia organizacional, a Gestão de Pessoas deve estar alinhada à missão educativa, à visão institucional e aos compromissos sociais da formação humana. Neste sentido, a Gestão de Pessoas na educação contribui diretamente para a qualidade do ensino, para o desenvolvimento profissional contínuo e para a formação integral de pessoas capazes de atuar de forma competente e socialmente responsável.

Gestão de Pessoas e formação profissional como estratégia formativa

Segundo Claro e Torres (2011), "a Era do Conhecimento trouxe uma nova visão em relação à educação dentro das empresas", demonstrando uma "acirrada competitividade" (id.), e "desenvolver as competências dos colaboradores deixou de ser considerado custo e assumiu posição de destaque dentre as estratégias organizacionais" (id.).

Aplicar recursos de forma estratégica não é apenas uma ação administrativa, mas uma escolha humanista que influencia diretamente na concorrência e na lucratividade e na organização de uma empresa. Sobretudo, ao se "navegar no cenário de negócios em constante mudança" (Mueller, 2023). Caracterizando uma luta permanente para os empreendedores, que enfrentam interrupções e desafios incessantemente.

Uma das grandes vantagens competitivas de acordo com Salazar (2015, p. 100), "está relacionado diretamente a outros recursos como: cultura organizacional, rede de relacio-

namento, reputação, inovação e criatividade, e até mesmo os recursos físicos, – equipamentos e ambiente". Considera ainda, a autora, que a "gestão engloba as competências necessárias ao planejamento, à organização, à liderança e ao controle dos processos produtivos".

De acordo com a ONU (2015), na ODS 8 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8),

> o trabalho decente e crescimento econômico ocupa papel estratégico porque relaciona diretamente a geração de riqueza à qualidade das relações de trabalho, ressaltando que o crescimento econômico só é sustentável quando acompanhado de condições dignas, inclusão e valorização do capital humano.

No contexto da gastronomia, especificamente, e especialmente em pequenas empresas, diante de desafios como a alta rotatividade, a informalidade e a escassez de práticas estruturadas de gestão (Cruz; Pacheco, 2010), se torna um complicador para o gestor.

Diante dessa situação, perceber como a liderança transformacional e o engajamento das equipes podem favorecer ambientes laborais mais estáveis, produtivos e humanos, fortalecendo a competitividade dos restaurantes e a qualidade da hospitalidade oferecida aos clientes (Rego; Cunha; Souto, 2010), parece ser um grande desafio. Existem algumas lacunas acerca dessa temática, sobre gestão de pessoas em pequenas empresas gastronômicas, se trata de um "campo ainda pouco explorado na administração" (Salazar, 2015).

Sob essa lógica, é necessário oferecer subsídios práticos para que gestores de restaurantes implementem práticas de liderança e engajamento capazes de melhorar o desempe-

nho organizacional (Bass; Avolio, 2004; Harter, 2016). Além de reforçar o papel das empresas de alimentação como agentes de transformação, capazes de gerar emprego, renda e experiências culturais que fortalecem a identidade local e promovem desenvolvimento sustentável (Meyer, 2007; Lacerda, 2013), amplificando o âmbito social.

A gestão de pessoas, no mundo contemporâneo visa superar modelos burocráticos e consolidar práticas participativas, colaborativas e orientadas ao desenvolvimento integral das pessoas. A valorização profissional, a formação continuada e o clima institucional tornamse fatores decisivos para a qualidade da gestão. As abordagens recentes de liderança destacam a importância de gestores capazes de inspirar equipes a partir de propósitos compartilhados, promovendo crescimento individual e coletivo.

De acordo com Almeida (2006), "na área de Gestão de Pessoas, se combinados com os conhecimentos e as experiências" de profissionais de outras áreas epistemológicas, "podem beneficiar as práticas, as técnicas e os conhecimentos", não sendo restrita somente a esses especialistas. Um profissional habilitado, "é capaz de provocar mudanças culturais no ambiente em que atua; coordenar equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos; prestar consultoria interna relacionada ao treinamento e desenvolvimento de pessoas", continua o autor.

Quirino (2005), encampa teoria semelhante, para ele, é mister que exista equipe multiprofissional, e enfatiza a importância de um Pedagogo e a "atuação dos profissionais da educação na gestão de pessoas" no âmbito "empresarial", porque é uma maneira de "as organizações valorizarem o de-

senvolvimento de seu Capital Humano".

Apesar de nem sempre ser possível contar com o auxílio ou performance desse colaborador qualificado nessa área do conhecimento, uma vez que "as pressões dos mercados de capitais induzem os gestores a procurarem resultados rápidos, mesmo que com efeitos perversos a mais longo prazo" (Rego; Cunha; Gomes, *et al*. 2015). Considerando que "as organizações, o mundo, a economia e a gestão são terrenos dinâmicos" (id.), e sempre em transformação, exigindo respostas rápidas para sobreviver em um mercado altamente competitivo, rigoroso e que não perdoa falhas. O que reivindica outras/novas formas de Gestão de Pessoas nas últimas décadas.

O que fazer para minimizar os efeitos deletérios da concorrência e da falta de qualificação dos colaboradores? A resposta "para enfrentar a concorrência e obter diferenciais competitivos, muitas empresas passaram a recorrer ao conceito de competência como referencial para a gestão de pessoas" (Araujo, 2011, p. 27).

Já não é mais o cargo a grande reputação pelos resultados esperados, agora, "o propósito é deslocar o foco do cargo para o indivíduo e criar uma cultura organizacional que estimule e apoie a iniciativa individual, a criatividade e a busca autônoma por resultados para a empresa e para os negócios" (id.). Resultando na identificação "das competências individuais" (Dutra, 2002; Wright *et al*., 2001; Lado; Wilson, 1994 *in* Araujo, 2011), e estas "devem ser, tomando-se como referência os objetivos organizacionais e as estratégias de negócios da empresa" (id.).

A aprendizagem organizacional e a gestão de pessoas têm sido objeto de investigação por parte de muitos pesquisa-

dores, e "apresenta-se como uma política de desenvolvimento organizacional vinculada à estratégia da organização e utilizada como instrumento de assimilação do aprendizado das pessoas. Como atributos do sistema de aprendizagem organizacional" conforme Garvin (2001, p. 55 *in* Scorsolini-Comin; Inocente; Miura, 2001).

Educação profissional e formação para o trabalho

Trata-se de uma modalidade educativa que conecta formação técnica, científica e tecnológica ao desenvolvimento integral do ser humano. E se propõe a formar e a habilitar pessoas para o exercício qualificado do trabalho, participação sociopolítico e crítica na vida da comunidade. Integrando saberes teóricos e práticos, associando a escola e o mundo do trabalho, para além de formar competências para atuar em campos produtivos, sociais e culturais em constante transformação.

Sabe-se que "a educação profissional no Brasil se insere num local de constantes mudanças e desafios ao longo do tempo" (Gomes, 2023). Desde períodos mais remotos, notadamente "o período colonial até o presente, surgem tentativas de promover uma educação técnica e profissional que se adéque às necessidades da sociedade" (*ib*.). Uma mudança que ocorre em todo o mundo, Dencker (2002) assinala que "a educação diante de suas múltiplas relações com a cultura e a sociedade, não pode dissociar o saber do fazer".

Neste sentido,

> a construção da educação profissional e tecnológica no Brasil compreende uma rica história pautada

> em discussões acerca da dualidade entre ensino intelectual e ensino instrumental. Décadas de diálogos e debates férteis sobre a educação profissional tomaram espaço nos ambientes acadêmicos, políticos e sociais na tentativa de organizar essa modalidade de educação e lhe permitir autonomia através de instrumentos legais que a respaldassem. (Picanço; Braghini; Carvalho *et al*, 2012).

Importa saber que diante de um mundo cada vez mais computacional e exigente, espera-se que a educação profissional apresentada, dê conta de formar pessoas que "sejam capazes de transitar com desenvoltura e segurança em um mundo cada vez mais complexo e repleto de tecnologias inovadoras" (Barbosa; Moura, 2013, p. 3), sem perder a capacidade de se interrelacionar de forma humanizada, sensível e cortês.

Sobre essa lógica, e diante de tantas transformações tecnológicas, tão rápidas quanto um relâmpago, o século XXI transborda automação,inteligência artificial e digitalização, exigindo dessa forma, trabalhadores com competências técnicas atualizadas e um grande domínio dessas ferramentas, além da pressão para aprender continuamente.

Tais dinâmicas de trabalho, extinguem profissões, ao mesmo tempo que emergem outras na mesma velocidade, portanto, pensar em adequações profissionais e formações flexíveis e por competências tornam-se condições indispensáveis, para a elevação da produtividade, inovação e competitividade. Essa formação e qualificação contínuas ampliam a inclusão, a integração, a mobilidade social, além da redução das desigualdades, assim a formação contínua torna-se requisito permanente, e não uma etapa da vida ativa profissional.

Essa exigência resulta das transformações inerentes vividas ao longo da história. A tecnologia no último século se desenvolveu mais do que as invenções criadas desde os primórdios da humanidade. Não seria diferente com a educação, em qual modalidade seja. Esse paradigma que vigora desde século XIX, segundo Araújo (2011, p. 39), "tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças", e que é peremptoriamente "pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século 21" (id.). Uma vez que a educação não deve ser descolada da realidade social, consoante Freire (2006, p. 43), "não há educação fora das sociedades humanas".

Entidades transnacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), asseveram que a educação profissional e técnica (EPT) é um eixo estratégico fundamental para o desenvolvimento global, atuando diretamente na promoção do trabalho decente, da inovação e da justiça social. Nesta concordância, o

> Centro Internacional para Educação e Formação Técnica e Profissional (UNESCO-UNEVOC) declara que a educação e formação técnica e profissional (EFTP) abrange programas educacionais voltados a transmitir conhecimento e desenvolver habilidades para participar ativamente do mundo do trabalho (Documento do Eixo Temático: Educação e Formação Técnica Profissional, 2015),

amparados pela Lei nº 11.892[32], de 29 de dezembro de 2008, decretada e sancionada no 2º governo Lula da Silva, que

32 Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso: 01.02.2026.

"Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e estabeleceu outras disposições", em compromisso formalizado pelos 193 Estados-membros das Nações Unidas (setembro de 2015), que aprovaram unanimemente os "17 objetivos que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável". Em seu escopo nº 4, a Agenda 2030 pressiona os Estados a "garantir a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas".

Apesar da difusão e boa receptividade no "mercado formativo", a "Educação Profissional e Tecnológica no

> Brasil, tem sido historicamente marcada por uma abordagem instrumental, voltada para a preparação rápida da mão de obra. Contudo, esse modelo tem se mostrado insuficiente diante da complexidade dos desafios sociais, ambientais e territoriais que marcam a realidade contemporânea (Macário; Silva, 2025).

Concorde os autores (*ib.*), a formação deve objetivar "para um modelo de formação técnica que não se limita ao mercado, mas se orientam pela justiça social, pela valorização do espaço vivido e pela formação de sujeitos éticos, críticos e engajados com as transformações do mundo" (*ib.*). É indispensável que se pense uma educação que forma para a vida coletiva, e não um modelo ultrapassado que treina (somente) para o mercado.

Demonstrando, assim, que uma educação que não se preocupa em formar pessoas com senso crítico, voltada à comunidade, à transformação social e à justiça, tende a ser uma

educação fortemente individualista, tecnicista e desconectada da vida coletiva. “A educação é uma forma de intervenção no mundo”, segundo Freire (2002, p. 96).

Desafios organizacionais em pequenos empreendimentos de gastronomia

Cruz e Pacheco (2008, 2010) “apontam que a gestão de pessoas em pequenos negócios enfrenta dificuldades devido à informalidade, centralização do dono e baixa profissionalização dos processos de RH”. Tal conjuntura é especialmente recorrente em empresas de pequeno porte (usando os restaurantes como exemplos), em que a atração, retenção e capacitação dos colaboradores são fatores fundamentais para a sobrevivência e a competitividade. Os autores destacam ainda que, quando gestores investem em treinamento e motivação, os colaboradores tendem a apresentar maior comprometimento e engajamento, o que se traduz em melhoria da qualidade dos serviços prestados e na fidelização dos clientes.

Desde a ótica da gestão de restaurantes de pequeno porte impõe desafios diários intensos. A escassez de capital de giro, somada à sobrecarga do proprietário que frequentemente acumula funções de compras, contratação, treinamento e operação dificulta a profissionalização do negócio. Essa centralização excessiva não apenas compromete a eficiência dos processos, mas também impede o crescimento sustentável da empresa.

O engajamento dos colaboradores é essencial para a competitividade de pequenos restaurantes turísticos, pois proporciona atendimento personalizado e experiências me-

moráveis (Schaufeli *et al*., 2002; Rego, 2009), sustentando vantagens difíceis de imitar, como hospitalidade e comprometimento (Barney, 1991). Em destinos como Olinda, a autenticidade cultural aliada ao engajamento fortalece a fidelização (Lacerda, 2013). Apesar disso, ainda faltam estudos que integrem gestão de pessoas e hospitalidade em pequenos negócios.

Dencker (2003, 2004, 2011) ressalta o capital humano como diferencial competitivo, destacando qualificação e valorização da equipe. Já o modelo de Equilíbrio Pontuado (Gersick, 1988; 1989) permite entender como equipes se adaptam a desafios como sazonalidade, sendo a liderança e a clareza de metas fundamentais para transformar pressão em vantagem.

Neste sentido, é mister compreender que a Gestão de Pessoas é um elemento estratégico e um desafio que exige uma análise crítica dos múltiplos aspectos que influenciam diretamente os resultados organizacionais e sua sustentabilidade. Aspectos como clima interno, estilos de liderança, saúde e bem-estar no trabalho, valorização da diversidade, engajamento dos colaboradores e aprendizagem contínua exercem papel fundamental nesse processo.

Ora, restaurantes de pequeno porte, conduzidos por proprietários, em territórios turísticos, carecem de conhecimentos, tecnologias e habilidades para fazerem frente aos desafios cotidianos, bem como, os de médio e longo prazo, diante de da internacionalização e instabilidade da economia. Não resta saída a não ser buscar o aprimoramento da empresa, criar diferenciais

> competitivos sustentáveis por meio de políticas, processos e práticas de gestão das relações humanas. O diferencial na gestão de pessoas e de processos de aperfeiçoamento reside em superar a visão tradicional da administração de recursos humanos que concebe as pessoas como recurso semelhante aos demais ou como extensão dos demais recursos da organização (Fleury; Fischer, 1998).

Considera-se, portanto, que a condição primordial para a sobrevivência desse tipo de estabelecimento, é qualificar, formar e investir nas ferramentas organizacionais, seja a nível individual, e, sobretudo, na equipe. O que exige, indubitavelmente, a assimilação e a "atualização de conhecimentos, uma dinâmica cada vez mais versátil, flexível, acelerada e em bases contínuas" (id).

Para que uma empresa seja moderna e competitiva, é essencial que sua força de trabalho seja qualificada e igualmente moderna, para ser competitiva. Assim, não tem mistério a ser desvendado, uma vez que o conhecimento está entre os maiores bens e capitais para a emulação, rivalização e a sustentabilidade das pequenas empresas.

Werdini (2013) alerta para "o aumento da competitividade e do refinamento do setor tem resultado na substituição dos cozinheiros de formação empírica por aqueles com formação superior, o que tem criado novos hábitos e uma nova linguagem no cotidiano da cozinha comercial brasileira". Neste seguimento, Domingues (2008) alerta, que "a formação em Gastronomia deve garantir não apenas o domínio de processos tecnológicos de gestão de produtos e serviços, mas, principalmente, a compreensão das relações humanas em diferentes espaços", sejam eles "geográficos e socioculturais,

contribuindo para a pesquisa e a disseminação da cultura e da ética" (id.).

Nesta continuidade, conforme aponta Santos (2006, p. 25), "falta aos alunos egressos, o conhecimento de determinadas habilidades e competências que o mercado de trabalho valoriza como trabalho em equipe, relacionamento interpessoal, comunicação escrita, entre outras". A autora problematiza as lacunas existentes nos processos formativos da área da gastronomia, destacando a insuficiência de uma capacitação que não dialoga plenamente com as exigências do construto social e profissional. Assim, observa-se que falta aos alunos egressos uma formação mais integrada, capaz de articular saberes teóricos, práticos e críticos.

Não há empresa moderna sem uma força de trabalho moderna,

> não há como incorporar – em escala ampliada - novas tecnologias e novos processos, sem que se conte com uma força de trabalho compatível para isso e para os requisitos de novas formas de gestão empresarial", conforme pontuou Wilson Cano (*apud* por Habert, 1995).

A complexidade da tecnologia e o seu desenvolvimento constante, aliados à rapidez com que circula a informação, democratizam e sucateiam os conhecimentos, exigem que as pessoas aprendam a estudar, compreendam o que leem, sejam criativas e questionadoras, trabalhem pela sua melhoria social, cultural e profissional.

Nesta compreensão,

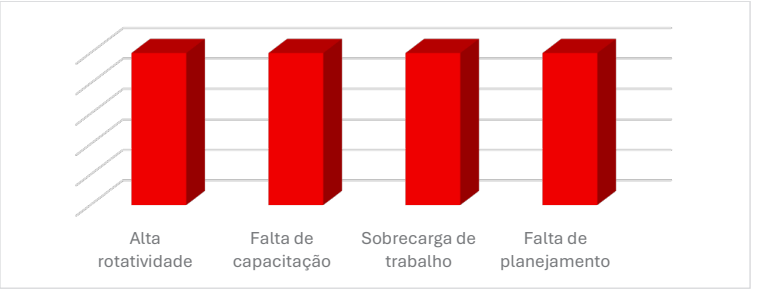
> as inovações tecnológicas – que incluem aprendizado de máquinas, robótica, veículos automatiza-

> dos, dentre outros – tanto podem representar vantagens aos trabalhadores, que teriam mais tempo de dedicação à família, lazer, saúde, cultura, espiritualidade etc., como podem significar desvantagens no mercado de trabalho, se levarmos em conta o potencial que as máquinas possuem de substituir os seres humanos em suas atividades remuneradas (Minharro, 2023, p.2).

Entende-se, portanto, que o conhecimento é a chave que abre as portas dos mundos atual e futuro e que só os profissionais capacitados podem difundir conhecimentos, mas como equalizar tecnologia, formação, produtividade, gestão de pessoas, lucros, num mercado competitivo, que quase invariavelmente engole os pequenos empreendimentos?

Diante dessa problemática, não se pretende oferecer respostas fechadas, mas tensionar o debate e evidenciar a urgência de repensar práticas, modelos de gestão e processos formativos. O caminho permanece em aberto, convidando à construção coletiva de soluções que articulem sustentabilidade econômica, valorização do trabalho e desenvolvimento profissional, especialmente em contextos desafiadores como o setor gastronômico. É nesse horizonte que este estudo se insere: não como ponto final, mas como ponto de partida para novas reflexões, experiências e possibilidades de transformação.

Gráfico 1: Principais dificuldades nos pequenos empreendimentos gastronômicos



Fonte: Elaborado pela autora com base em sua experiência profissional (2026).

Formar pessoas, transformar práticas

Considera-se que a Gestão de Pessoas, já não dá conta de ser meramente uma função administrativa, suplantando sua compreensão tradicional, e se consolidando como dimensão estratégica e formativa das organizações, com enfoque nas pessoas. Quando se conecta a cultura organizacional, com as políticas institucionais, para o desenvolvimento humano, a Gestão de Pessoas dá um salto qualitativo, onde gente e gestão saem do campo dos procedimentos e passa a refletir diretamente sobre os modos de aprender, trabalhar e conviver. Formar pessoas não se trata, por conseguinte, de um efeito colateral da gestão, mas é seu próprio horizonte ético, educativo e social em movimento.

Ainda que a função de liderar pessoas, não se realize em um espaço formal de educação, sua aproximação com a educação profissional revela que o local de trabalho constitui um espaço privilegiado de aprendizagem. As empresas e

demais organizações podem ser relevantes territórios educativos, nos quais se constroem saberes técnicos, competências socioemocionais, valores coletivos e sentidos de pertencimento. E, se alinhada à missão institucional e aos compromissos sociais da formação humana, a gestão transforma rotinas produtivas em experiências formativas, fortalecendo o desenvolvimento integral dos sujeitos e qualificando práticas profissionais.

Esse papel de liderança transformacional, reforça essa perspectiva ao evidenciar que" liderar é mobilizar pessoas em torno de propósitos compartilhados" (Avolio; Bass, 2002). Neste sentido, mais do que coordenar tarefas, "líderes formam ambientes de confiança, estimulam potencialidades e promovem crescimento coletivo" (id.). A liderança que educa pelo exemplo, pela escuta e pela construção de sentido, dimensão também ressaltada por Daniel Goleman ao enfatizar a "centralidade da inteligência emocional nas relações de trabalho" (2018). Assim, a gestão se converte em prática pedagógica cotidiana.

Hoje, mais do que nunca, os empreendimentos funcionam em um quadro marcado por intensas interações humanas, cujo dinamismo é pontuado por desafios estruturais alta rotatividade, e limitações gerenciais, investir na formação de equipes, no fortalecimento de vínculos profissionais e na qualificação das lideranças não é apenas estratégia de mercado, mas compromisso com o desenvolvimento pessoal, profissional, local e com a dignidade do trabalho.

Neste sentido, valorizar os trabalhadores, é uma prática que leva à competitividade sustentável e à qualidade das

relações laborais. Portanto, formar pessoas implica criar condições de aprendizagem contínua, reconhecimento profissional e participação ativa nos processos organizacionais.

Não obstante, quando trabalhadores se sentem reconhecidos como sujeitos de saber e agentes de transformação, ampliam-se não apenas os indicadores de desempenho, mas também a qualidade ética e social das práticas institucionais e interrelacionais. Para tanto, convém perceber que a educação profissional, neste panorama, assume importante papel estruturante.

Desse modo, a Gestão de Pessoas, aliada à Educação Profissional, para além de preparar para funções específicas, integra saberes científicos, técnicos e culturais, formando sujeitos capazes de atuar com autonomia, criticidade ética e responsabilidade social. Demonstrando que a histórica tensão entre formação instrumental e formação integral afirma a necessidade de superar modelos tecnicistas, reducionistas, que treinam para o mercado sem educar para a vida coletiva e o bem-estar social.

Diante disso, parece evidente, que para formar profissionais na atualidade, é preciso, de antemão reconhecer a complexidade do mundo do trabalho, atravessado por transformações tecnológicas aceleradas, novas exigências de competências, desafios sociais emergentes e tensões geopolíticas.

Por fim, a aprendizagem contínua, a formação por competências e a articulação entre teoria e prática tornam-se, importantes fundamentos de uma educação alinhada às demandas contemporâneas. Em uma conjunção de digitalização, inteligência artificial e reinvenção constante das ocupações,

não basta atualizar técnicas: é preciso cultivar pensamento crítico, sensibilidade social e capacidade de colaboração. Devendo ser formação profissional permanente, flexível e integrada às experiências reais de trabalho.

Essa compreensão converge com perspectivas que defendem o trabalho como princípio educativo e a educação como prática social transformadora. Não há formação neutra, nem gestão isenta de valores. Toda prática organizacional educa para a autonomia ou para a submissão; para a cooperação ou para o individualismo; para a inovação ou para a repetição mecânica. Escolher formar pessoas é escolher que tipo de sociedade e de mundo do trabalho se deseja construir.

Referências

ALMEIDA, M. **Pedagogia Empresarial**: Saberes, Práticas e Referências. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

ARAUJO, Antônio de Pádua. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas**: Um estudo empírico. São Paulo. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. 2011.

BARNEY, J. B. ***Firm resources and sustained competitive advantage***. *Journal of Management,* v. 17, n. 1, p. 99–120, 1991.

BASS, Bernard M.; AVOLIO, Bruce J. **Desenvolvimentos e aplicações do modelo de liderança transformacional, em obras como *Developing Potential Across a Full Range of Leadership***. 2002.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. (2013). **Metodologias ativas de aprendizagem profis-**

sional e tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CLARO, José Alberto Carvalho dos Santos; TORRES, Mariana de Oliveira Fernandes. (2011). **PEDAGOGIA EMPRESARIAL**: A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA GESTÃO DE PESSOAS. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 12 - n. 2 - p. 207-216 / mai-ago 2012. Disponível em:< http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v12n02/v12n02a09.pdf>. Avesso: 20.11.2025.

CRUZ, R. M.; PACHECO, R. C. **Gestão de pessoas em pequenas empresas**: limites e possibilidades. São Paulo: Saraiva, 2008.

CRUZ, R. M.; PACHECO, R. C. **Gestão de pessoas em pequenas empresas**: limites e possibilidades. São Paulo: Saraiva, 2010.

DENCKER, A.F.M. **Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior**: uma experiência no curso de turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

DOCUMENTO DO EIXO TEMÁTICO: **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL**. Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Instituto Internacional de Planejamento Educacional -IIPE UNESCO Buenos Ajres. Escritório para a América Latina. 2019.

DOMINGUES, J. **Formação em Gastronomia**: ingredientes e temperos de um profissional. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Turismo e Hotelaria. Universidade do Vale do

Itajaí, Balneário Camboriú. 160p. 2008.

FERNANDES BARBOSA, Eduardo; GUIMARÃES DE MOURA, Dácio. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. **Boletim Técnico do Senac**, *[S. l.]*, v. 39, n. 2, p. 48–67, 2013. DOI: 10.26849/bts.v39i2.349. Disponível em: https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/349. Acesso em: 18 mar. 2026.

FLEURY, Maria Teresa; FISCHER, Rosa Maria (1998). **Gestão de pessoas** – os desafios de aproximar a teoria da prática e vice-versa. Revista de Administração, São Paulo. v.33, n.2, p. 90-94, abril/junho, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2022.

GERSICK, Connie J. ***Time and Transition in Work Teams****: Toward a New Model of Group Development.* 1988. Academy of ManagementJournal Volume 31, Edição 1. 01 Mar 1988. Disponível em: <em Journal: Academy of Management Journal] : Pesquisa>. Acesso: 25.02.2026.

GERSICK, Connie J. ***Marking Time:*** *Predictable Transitions in Task Groups.* Revista da Academia de Gestão. ISSN (impresso): 0001-4273 | ISSN (online): 1948-0989. Frequência: fevereiro, abril, junho, agosto, outubro e dezembro. Editora: Quinetta M. Roberson. 1989.

GOLEMAN, D. Liderança: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

GOMES, D. **A educação profissional e o desenvolvimento local**: um estudo sobre o IFRN no Seridó Potiguar.GOT: Re-

vista de Geografia e Ordenamento do Território,26, 104-125. DOI: https://doi.org/10.17127/got/2023.26.005. 2023.

HARTER, J. K. ***The business case for employee engagement***. Gallup Insights, 2016.

LACERDA, A. **Autenticidade cultural como diferencial em destinos históricos**. Turismo em Análise, v. 24, n. 1, p. 85–99, 2013.

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso: 01.02.2026.

MACÁRIO, Maiara Gomes; SILVA Carmelinda da. **EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA E TURISMO, INTERDISCIPLINARIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO TÉCNICA**. X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID. Brasília, 7 a 10 de dezembro, 2025.

MEYER, E. **Hospitalidade**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Manole, 2007.

MINHARRO Erotilde Ribeiro dos Santos. **NOVAS TECNOLOGIAS E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E DO PROCESSO DO TRABALHO** DOI: 10.19135/revista.consinter.00018.13. https://orcid.org/0000-0003-2638-0147. Disponível em:< 2183-9522-consinter-18-329.pdf>. Acesso: 16.03.2025.

MUELLER, T**. Empreendedorismo em tempos de incerteza:** uma leitura contemporânea. Lisboa: Sage, 2023.

QUIRINO, R. **Saberes do Pedagogo para a Prática Educativa nas Organizações Empresariais**. Belo Horizonte: Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2005. Disponível em: < http://

www.et.cefetmg.br/info/downloads/Raquel%20Quirino.pdf>. Acesso em: 20/11/2025.

PICANÇO, Cristiane Santos; BRAGHINI, Claudio Roberto; CARVALHO, Emanuella Santos *et al* **A importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do ecoturismo em comunidades locais.** 2012.

REGO Arménio; CUNHA Miguel Pina e; GOMES, Jorge F. S., *et al*. **Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano.** 3ª ed. EDIÇÕES SÍLABO, LDA. Lisboa. 2015.

SALAZAR, V. **Gestão e inovação na alimentação fora do lar**. São Paulo: Senac, 2015.

SANTOS, Anete Basso dos. **A FORMAÇÃO EMPREENDEDORA EM GASTRONOMIA**: DESAFIOS PARA FUTUROS GESTORES. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, 2006.

SCHAUFELI, W. B. *et al.* ***The measurement of engagement and burnout****: A two sample confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies, v. 3, p. 71–92, 2002.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; INOCENTE, David Forli; Miura, Irene Kazumi. **Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**: Pautas para a gestão de pessoas. Revista Brasileira de Orientação Profissional jul.-dez. 2011, Vol. 12, No. 2, 227-239. 2011. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 20.02.2026.

WERDINI, M. **Formação superior em Gastronomia na cidade de São Paulo**: expectativa e satisfação de alunos de uma instituição privada. Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Hospitalidade. Universidade Anhembi-Morumbi, São Paulo. 113p. 2013

GÊNERO E SAÚDE DE MULHERES TRABALHADORAS

Maria Inez Santos[33]

Introdução

O trabalho das mulheres e os riscos a ele relacionados ainda prevalecem orientações generalizadas. As mulheres são submetidas a uma definição universal, numa perspectiva estereotipada do foco, na saúde e em doenças das mulheres vinculadas às funções reprodutivas e expressões de comportamentos ditos frágeis, o que contribui para mascarar desigualdades reais existentes na sociedade.

Esse ensaio é um recorte da minha tese (doutoramento), intitulada: "Saúde das mulheres trabalhadoras da UFAL: Uma perspectiva de gênero" (2024). Importa, nesse sentido, afirmar que as condições de saúde nos ambientes de trabalho são permeadas por fatores sociais, econômicos e culturais e, portanto, as relações de gênero são intrínsecas a esses segmentos. Compreender o gênero é perceber esses complexos processos sociais mediante os quais as pessoas são definidas e ligadas, e entender como se dá essa evolução ao longo do tempo. Tal fundamento é inerente a todas as instâncias da sociedade, sejam elas institucionais ou não (Manandhar *et al*., 2018).

33 Doutora em Segurança e Saúde Ocupacionais pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), Portugal. Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG), em Serviço Social na Saúde e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Vale dizer que há inúmeros artigos que trazem a realidade das mulheres no trabalho e o adoecimento com nuances que diferem dos homens; daí a importância de verificarmos e aprofundarmos o assunto especificamente sobre a questão de gênero (Oliveira, 2019; Zanello *et al*., 2015; ATZ, 2021; Barbosa, 2019).

Desse modo, ao tratarmos de Saúde e Segurança Ocupacionais, é necessário considerar que existem diferenças importantes entre homens e mulheres. Ressalta-se a esse respeito que as diferenças entre mulheres e homens definidas socialmente não constituem, em si mesmas, um problema, salvo quando limitam as condições ou os recursos necessários para resultados de saúde e, por conseguinte, provocam discriminação e desigualdades que podem ter consequências negativas para a saúde das mulheres (OPAS-OMS, 2015). Neste aspecto, registra-se que há várias produções (Chaves, 2018; Almeida *et al*., 2019; Oliveira, 2020; Comité de Diálogo Social para as Administrações Centrais, 2017; Brasil, 2019) a contribuírem para a discussão das relações de trabalho, de mercados de trabalho equitativos e de igualdade de gênero, e, neste intento, a importância do papel da saúde e da segurança ocupacionais têm trazido reflexões para a sua promoção e a sua prevenção.

Entende-se, nesta conjuntura, que a centralidade do trabalho e as consequências nas suas formas de desenvolvê-lo, seja pelos avanços tecnológicos, seja pelas novas teorias de gestão organizacional, com incentivos à proatividade, à criatividade e à autonomia, contrapõem-se às condições das relações de trabalho, as quais, no cotidiano, podem negligen-

ciar os fatos de saúde e de segurança ocupacionais dos/as trabalhadores/as.

À medida que um número crescente de mulheres integra o mercado de trabalho em todo o mundo, é necessário monitorizar tendências específicas em matéria de emprego e de exposição aos riscos emergentes – tanto físicos como psicossociais – para que se possam desenvolver quadros de prevenção eficazes (OIT, 2019a, p. 46).

Entre essas tendências, pode-se verificar que elas surgem de diversas formas, por exemplo, estereótipos de gênero que ainda predominam em vários campos da sociedade e que podem ser permeados por generalizações preconcebidas e simplistas, enraizados nas organizações, refletindo-se de modo não consciente nas normas, nos valores, nas autopercepções, nas expectativas e nas práticas sociais, inclusive na carreira profissional (Casaca; Lortie, 2018). Ademais, a saúde das mulheres também tem sido afetada pelo impacto cumulativo das exposições ocupacionais e, em particular, pelo desgaste associado ao trabalho repetitivo e sob pressão, envolvendo cargas emocionais significativas e menores níveis de reconhecimento e de autonomia do que para os homens (Vogel, 2019).

Os transtornos mentais e comportamentais, a exemplo do verificado no campo do trabalho, estão entre as causas mais comuns do adoecimento, sendo representados como depressão, estresse ocupacional, ansiedades, síndrome de Burnout, síndrome de pânico, entre outros. São transtornos que se manifestam de diversas formas e são percebidos pela Organização Internacional do Trabalho em vários estudos.

No caso da depressão, por exemplo, ela (...) sozinha é responsável por 4,3% da carga global de doenças e está entre as maiores causas isoladas de incapacidade em todo o mundo (11% de todos os anos vividos com incapacidade em todo o mundo), particularmente para as mulheres. As consequências econômicas dessas perdas de saúde são igualmente grandes: um estudo recente estimou que o impacto global cumulativo dos transtornos mentais em termos de produção econômica perdida chegará a US$16,3 trilhões entre 2011 e 2030 (World Health Organization, 2021).

Neste sentido, discutir gênero e saúde mental como parte da discussão de consequências e violências de gênero, é indispensável, visto que, dentre os transtornos mentais comuns, o estresse ocupacional é um agravo da saúde mental importante para ser observado, sendo "(...) provocado por agentes estressores inseridos nos ambientes de trabalho. Estressores ocupacionais correspondem a fatores que elevam as demandas e exigências laborais, extrapolando a capacidade de respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais dos indivíduos" (Machado *et al*., 2020, p. 2). Esses fatores não prevenidos podem levar à exaustão emocional e causar até o afastamento definitivo do trabalho.

Esse tipo de transtorno pode levar à Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional, [ela] refere-se a um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Essa síndrome foi incluída na nova

Classificação Internacional de Doenças (CID-11) feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), reconhecida como uma doença diferente da depressão ou da ansiedade e oficializada como doença profissional, a partir de janeiro de 2022. A prevenção e o diagnóstico são necessários, pois ela pode levar a um estado de depressão profunda. O Burnout acomete profissionais, geralmente, que mantêm uma relação direta e contínua com outras pessoas, e, por isso, estão mais propensos a esse tipo de adoecimento; são eles: professores, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, policiais, bombeiros etc. (Batista *et al*., 2010, p. 2).

A temática sobre divisão sexual do trabalho necessita ser exaustivamente desmistificada e desnaturalizada. Nesta perspectiva, pensar o conceito de divisão sexual do trabalho é afirmar, que esse tem aspectos específicos na base material, tanto de cunho histórico, quanto social e econômico. E, necessariamente, apresenta características sexuadas do trabalho das mulheres, as quais são analisadas como se fossem determinação biológica e não um construto social-histórico.

Observa-se que as formas de inserção de gênero no mercado de trabalho e demais aspectos das condições de vida e de trabalho, além da conciliação com as atividades de reprodução de si e da família geram implicações na atenção à saúde da mulher. Assim, os diferentes efeitos dos riscos e adoecimentos diferem entre homens e mulheres, sejam nos maiores números de adoecimentos para impacto desses riscos na saúde reprodutiva, sejam nas exigências físicas do trabalho, no design ergonômico dos locais de trabalho, na duração do dia de trabalho e nas tarefas domésticas; quer dizer, todas

essas questões impõem uma abordagem que justifica uma investigação e uma prevenção mais direcionada às questões de gênero e mais sensível a estas.

Entende-se, pois, que promover igualdade de gênero é reconhecer que há desigualdade de gênero e que esta representa relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, o que resulta em situações de discriminações das mulheres em vários contextos sociais e em relação a trabalho e à profissão (Múrias *et al*., 2016, p. 6).

Feminismo, transformações na organização do trabalho e questão de gênero

Os movimentos pela emancipação, liderados por mulheres tiveram origem muito antes do que hoje se convencionou chamar de 'feminismo'. Há séculos, as mulheres lutam contra o patriarcalismo, sistema de opressão que se manifesta no tecido social de diferentes culturas. A diversidade do feminismo atual se explica pela existência de formas bastante variadas de pensar a luta das mulheres: indígenas e empresariais; liberais e socialistas; individualistas e coletivas. Isso se deve à maior ou menor articulação da análise do patriarcado a outros aspectos da formação das sociedades capitalistas modernas. A superação da opressão das mulheres, especialmente na família e no trabalho, continua sendo ponto de atenção para a tão sonhada sociedade igualitária (Kollontai *et al*., 2021, p. 6).

Deste modo, referenciar a perspectiva crítica é reconhecer, por um lado, a indissociabilidades entre vida material e simbólica, vinculando as determinações econômicas das

esferas culturais e simbólicas; as esferas da produção e da reprodução social; e, por outro lado, ainda, acolher a atenção para a visibilidade do trabalho doméstico e a sua garantia na reprodução do capital, e, finalmente, as questões de gênero, assim como classe e raça. Neste sentido, elas se entrelaçam, sob a égide do capitalismo, para otimizar a extração de mais-valia.

Nesta compreensão, vale destacar que os processos de globalização e seus efeitos fortalecem a discussão sobre a divisão sexual do trabalho profissional sem mudar a divisão sexual do trabalho doméstico, a divisão sexual do poder e do saber na sociedade (Leone *et al*., 2017, p. 145). Assim, "Hoje, uma constatação é feita, sistematicamente, a partir das pesquisas empíricas em ciências sociais: a posição das mulheres e dos homens na hierarquia social, em relação à repartição do trabalho doméstico, hierarquia profissional ou representação política, não é a mesma nas sociedades contemporâneas" (id., p. 50). E, mais uma vez, a divisão sexual do trabalho surge diante da desigualdade, ficando o homem no topo do princípio hierárquico, mesmo considerando que as mulheres têm alcançado um nível mais alto de escolaridade em países industrializados. Destaca-se a esse respeito que o movimento feminista fortaleceu a luta contra o capital e pela revisão histórica do marxismo sobre a questão da mulher no processo de produção e de reprodução social do capital.

O modo de produção capitalista e suas transformações trouxeram consequências como a perda de poder da mulher sobre a casa, para o chefe masculino da família. Nesse período, diversas vozes de mulheres levantaram-se ao longo do

século XX, no sentido de pensar a relação necessária entre a luta contra o capitalismo e a luta contra o patriarcado como uma bandeira de homens e mulheres em busca da emancipação humana (Corrêa; Andrade, 2020, p. 20).

Na década de 1970, feministas revisitaram a obra de Marx, assim como foram em busca de ir mais além e estudar uma teoria capaz de explicar a opressão das mulheres sob o ponto de vista da classe. Esse percurso transformou o feminismo, assim como o marxismo. Percebe-se, assim, que

> (...) a criação da família da classe trabalhadora e da dona de casa, proletária, em tempo integral foi parte essencial da transição do mais-valor absoluto para mais-valor relativo. nesse meio-tempo, o próprio trabalho doméstico passou por um processo de 'subsunção real', tornando-se, pela primeira vez, o objeto de uma iniciativa estatal específica, que o vinculava mais fortemente às necessidades do mercado de trabalho e da disciplina capitalista de trabalho. Coincidindo com o apogeu da expansão imperial britânica (que gerou imensas riquezas para o país e elevou os salários de trabalhadores e trabalhadoras), essa inovação não foi a única responsável pela pacificação da força de trabalho. Mas foi um acontecimento marcante, inaugurando a estratégia que mais tarde culminou com o fordismo e o New Deal, por meio do qual a classe capitalista investiria na reprodução da força de trabalho para torná-la mais disciplinada e produtiva. Esse foi o 'acordo' que durou até a década de 1970, quando o levante global de mulheres e o movimento feminista deram um fim a isso (Federeci, 2021, p. 80).

Gênero: Categoria teórica

A categoria teórica, considerando parâmetros históricos e científicos que se apresentam na realidade socioeconômica do sistema capitalista e como se dão as desigualdades sociais entre os sexos no conjunto de relações sociais que se imbricam. Neste sentido, definir sobre gênero é falar sobre cultura. Segundo Pedro (2005, p. 2)

> (...) em português, como na maioria das línguas, todos os seres animados e inanimados têm gênero. Entretanto, somente alguns seres vivos têm sexo. Nem todas as espécies se reproduzem de forma sexuada; mesmo assim, as palavras que as designam, na nossa língua, lhes atribuem um gênero. E era justamente pelo fato de que as palavras na maioria das línguas têm gênero, mas não têm sexo, que os movimentos feministas e de mulheres, nos anos oitenta, passaram a usar esta palavra 'gênero' no lugar de 'sexo'. Estas autoras buscavam, dessa forma, reforçar a ideia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do "sexo" como questão biológica, mas eram definidas pelo "gênero" e, portanto, ligadas à cultura".

O gênero, deste modo, é um meio de decodificar para compreender o sentido e, também, as complexas relações entre as diversas formas de interação humana (Scott, Trad. Dabat, R. C. e; Ávila, 1995, p. 23). A questão de gênero e trabalho requer pensar que, nos debates de perspectiva marxista, são trazidas definições fundamentais como a divisão do trabalho, seja doméstico seja remunerado, e as relações de poder na sociedade. Acerca disso, entende-se que a posição

das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam, nelas, a dominação de gênero (ou o patriarcado). Trata-se de um conjunto variado de abordagens, atravessado pelo problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado, a divisão do trabalho remunerado e as relações de poder nas sociedades contemporâneas (Biroli, 2016, p. 7).

Portanto, atentar para a igualdade de gênero é pensar também no crescimento econômico. Os dados da pontuação global apontam que houve um grande progresso em direção à igualdade legal de gênero na última década em 131 economias e 274 reformas de leis e regulamentos, o que tem possibilitado a levar a um aumento nessa igualdade. Porém, alcançá-la requer mais do que apenas as leis. Mesmo com todas as mudanças que aconteceram, a economia típica só dá às mulheres três quartos dos direitos dos homens nas áreas verificadas (pontuação global média é de 74,71).

A proteção de condições adequadas no trabalho das mulheres exige que se pense a garantia de seus direitos e promova a igualdade entre mulheres e homens. Deste modo, reconhecer e valorizar o trabalho das mulheres é condição fundamental para a consolidação da democracia no nosso país. Concorde Iguti e Monteiro (2017, p. 11),

> a paridade ainda é fantasiosa, como aliás vemos que mesmo a França, que há tempos vem combatendo as desigualdades de gênero no trabalho, e as mulheres continuam pouco valorizadas. elas recebem salários muito inferiores aos dos homens, realizando atividades penosas e com alto grau de exigências físicas e cognitivas, e nos ciclos eco-

> nômicos são as primeiras a serem demitidas, no contrário, nas fases de grande atividade econômica, ocupam trabalhos considerados menos qualificados e muitas em tempo não desejado.

Para combater os riscos de saúde ao longo da carreira profissional dos trabalhadores, os empregadores deverão ponderar fatores de idade e género nas suas avaliações de riscos no local de trabalho, para que possam promover condições de trabalho saudáveis e adaptadas aos desafios específicos do envelhecimento dos trabalhadores (OIT, 2019, p. 43).

É importante ressaltar que os índices de saúde mental e os fatores psicossociais de risco em trabalhadores de uma Universidade pública estadual trazem pessoas do gênero feminino, as quais apresentam mais estresse pessoal, social e no trabalho e mais fatores psicossociais de risco, ou seja, maiores índices de adoecimento mental do que o masculino, evidenciando maior risco para adoecimento físico e/ou mental (Areias; Guimarães, 2004, p. 8).

A Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho, no relatório de 2021, considerou que a abordagem do gênero na segurança e a saúde no trabalho não pode ser considerada neutra, pois tem contribuído para formas de adoecimento e tem prejudicado as mulheres, ao tempo em que vem deixando um vácuo nas políticas e na legislação, específicas.

Diante desse fato, definiu-se que a referida temática teria espaço nas Prioridades da investigação no domínio da segurança e da saúde no trabalho na Europa: 2013–2020 (SAS *et al*., 2014). Vale destacar que, mesmo estando diante de mu-

danças ao longo do tempo, quanto à inserção da mulher no mercado de trabalho, a igualdade de gênero está longe de ser alcançada. Alguns aspectos são importantes para demonstrar que a igualdade entre os gêneros ainda é distante; um exemplo, além dos já citados sobre as desigualdades no mercado de trabalho, está na representação das mulheres na televisão.

No aspecto do adoecimento, para o caso em estudo, não pode ser compreendido como resultado biológico individual, sem considerar que há um imbricado de condições históricas envolvidas nessa análise que necessitam de maiores esclarecimentos, incluindo condições de trabalho, gênero e outros. Neste sentido, há iniciativas, protocolos assinados que visam receber denúncias, violações, discriminações, entre outras, como a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, adotada pela Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos em 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995 (Brasil. P da R, 1996).

Ainda em 1999, a "Assembleia Geral da ONU adotou um Protocolo Facultativo à Convenção da Mulher, que designa um Comitê para receber denúncias sobre violações dos direitos humanos das mulheres". O Brasil assinou o Protocolo, ratificado pelo Decreto 4.316/2002 e promulgado pelo Executivo (Brasil. Decreto no 4.316, de 30 de julho de 2002).

Em se tratando, especificamente, sobre o adoecimento no trabalho, ressalta-se que ele pode apresentar várias indagações, como o adoecimento das mulheres e a influência de violência de gênero nesse fator. Conforme Almeida (2014, p. 4),

> (...) Apesar de avanços na seara dos direitos, da disseminação de programas que protegem esses direitos, da mudança de mentalidades e do reconhecimento jurídico nacional e internacional da cidadania das mulheres e demais grupos feminizados em igualdade à dos homens, a realidade evidencia uma quantidade de casos de violência, que têm se apresentado cada vez mais truculentos e cruéis. Afinal, resistências conservadoras se revelam em centenas de espaços sociais e sob formas variadas contra a efetivação de novas relações entre homens e mulheres. Novamente, confirma-se que a violência de gênero se constitui em um fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral, física e econômica, tanto em nível micro como macrossociológico.

Num âmbito mais específico, a violência contra as mulheres ocorre como uma manifestação desigual de poder entre homens e mulheres, seja pelos silêncios, seja pelas omissões ou por diversas formas de dominação dos homens sobre as mulheres. Para discutir gênero no trabalho, é fundamental ir a Karl Marx (Século XIX) e Friedrich Engels (Século XIX). A esse propósito, Dias (2018, p. 2) afirma que,

> são dos poucos autores que transformaram a divisão sexual do trabalho em objeto de análise do materialismo histórico-dialético. num velho manuscrito redigido em 1846 (ideologia alemã), estes autores admitiam que a primeira divisão do trabalho foi a que se fez entre o homem e a mulher para a procriação dos filhos.

Nesta primeira divisão sexual do trabalho, a desigualdade se expressa em termos de desvalorização do trabalho re-

produtivo que socialmente foi atribuído às mulheres. Na nossa cultura ocidental, é exercido no âmbito doméstico e não gera mais-valia como o trabalho produtivo, culturalmente exercido pelos homens no âmbito privado. Nesse sentido, tem sido importante a luta feminista das mulheres para conquista de direito a ocupar os espaços públicos e garantir respeito nestes. Da mesma forma, é válido considerar os avanços teóricos feministas e de gênero para entender as desigualdades nesse âmbito, considerando que, mesmo alcançando direitos, a estrutura patriarcal ainda colabora para que as mulheres fiquem mais vulneráveis a situações de violência no trabalho, assédio moral, sexual, entre outros, recebam salários mais baixos do que os homens, dentre outras violências já mencionadas, as quais trazem como consequência o adoecimento psíquico que nos interessa estudar.

Traduzindo o debate: Gênero como categoria de análise

Ao pensar gênero relativamente à saúde ocupacional, é fundamental perceber os vários fatores que interferem nessa realidade. É nessa seara que a temática "(...) vai ser desenvolvida pelas teóricas do feminismo contemporâneo sob a perspectiva de compreender e responder, dentro de parâmetros científicos, à situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais" (Carloto, 2001, p. 3).

No período do desenvolvimento social da mulher, na divisão de atividades com homens, por estar mais próxima da natureza no que concerne às plantações para a alimentação, e nas dificuldades com a caça, ela ficava com a atividade de

plantio; os alimentos eram resultados deste trabalho diário com a natureza. Foi nesse período que a humanidade conseguiu progredir e até se tornar superior ao reino animal. É importante frisar que

> foram os descobrimentos no campo produtivo e cultural que tornaram possível a civilização. Foram necessárias centenas de milhares de anos para que as primeiras mulheres pudessem assentar as bases sociais. E justamente por terem colocado estas bases tão solidamente, foram necessários menos de quatro mil anos para que a civilização alcançasse seu estágio atual (Reed, 1954, p. 22).

Nesta perspectiva, não se pode analisar cientificamente as diferenças entre homens e mulheres sem passar pela experiência histórica. por isso não é científico querer discutir a superioridade do homem ou da mulher sem levar em conta a experiência passada. há que se ter clareza de que as construções históricas não são neutras; elas são travestidas de relações de poder, interesses e outros. ao analisar as desigualdades de gênero, elementos teóricos de como a divisão sexual do trabalho e, em particular, a dimensão histórica em relação à origem e à evolução da exploração e dominação da mulher vêm em consonância com a origem da propriedade privada e do estado como afirmado abaixo,

> a divisão do trabalho, na qual estão dadas todas estas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a repartição, e precisamente a repartição desigual,

> tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos, e portanto a propriedade, a qual já tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são os escravos do homem (...) (Marx; Engels, 2001, p. 27).

O conceito de gênero se desenvolve num quadro marcado por intelectuais e militantes feministas em todo o mundo, abrindo espaço para a consolidação de novas formas de conhecimento e de luta política. Foram, em especial, as feministas norte americanas e inglesas que se apropriaram do termo gênero, pioneiramente utilizado pelo psicanalista Robert Stoller (1924-1991) numa intervenção no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo (1963), para marcar a distinção entre natureza e cultura (Mazzariello; Ferreira, 2015, p. 2).

Scott (1995) traz uma definição de gênero, que, fundamentalmente, repousa "(...) numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (p. 16).

Compreender gênero, pois, é perceber os complexos processos sociais mediante os quais as pessoas são definidas e ligadas e como se dá essa evolução ao longo do tempo. A dimensão de gênero é de fundamental relevância quando se consideram as diferenças nas relações sociais entre os sexos, o que leva às desigualdades sociais.

Gênero com o sistema de produção e reprodução social, sexo, homens e mulheres, são conexões fundamentais,

ao longo da história. Neste sentido, reportamo-nos ao fato de, como já dissemos, os movimentos feministas passarem a utilizar o termo gênero no lugar de sexo, a fim de reforçar a ideia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do 'sexo' como questão biológica, mas sim eram definidos pelo 'gênero' e, portanto, ligadas à cultura. O uso da palavra 'gênero', como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito (PEDRO, 2005, p. 2).

Divisão sexual do trabalho e gênero

O trabalho das mulheres ainda apresenta características de desvalorização e invisibilidade, e as pesquisas têm trazido suas contribuições para pensar essa realidade e situá-la no contexto histórico do modo de produção capitalista.

> Entre muitos outros assuntos pertinentes a condição feminina o tema trabalho foi privilegiado nos estudos de gênero tendo sido o primeiro a logo conquistar o selo da legitimidade inclusive nas universidades brasileiras. Isto provavelmente aconteceu em primeiro lugar porque o trabalho como temática sempre foi predominante na teoria sociológica e em segundo lugar porque era um tema de grande importância para o feminismo que via nele um potencial transformador. Em suas vertentes norte americana e europeia, que muito influenciaram os movimentos de mulheres no Brasil, o trabalho remunerado era visto como a estratégia possível de emancipação da

> dona de casa de seu papel subjugado na família. Sarti lembra que a ideia de que a raiz da subordinação da mulher está na sua exclusão do mundo produtivo. Que era o fundamento do feminismo tanto em sua versão liberal como naquela de inspiração marxista constituindo uma referência importante para tornar o trabalho feminino um problema teórico herança da tradição marxista continua Sarti. O feminismo brasileiro considerava a trabalhadora a principal agente de transformação da condição feminina contribuindo para que o interesse pela pesquisa sobre mulher convergisse para o tema do trabalho de legitimidade garantida também na academia onde a análise do modo de produção na sociedade capitalista ocupava posição de prestígio (Bruschini, 1994, p. 2).

Neste aspecto, vale afirmar que, no ambiente de trabalho, os "papéis sociais" provocam discriminação de gênero, repercutem de diversas formas de violência de gênero como o assédio sexual, o assédio moral e outras formas de maus-tratos no local de trabalho necessitam ser melhor investigadas, assim como as desigualdades de saúde e de gênero. É mister perceber ainda a associação em relação à discriminação de gênero no local de trabalho e problemas de saúde mental. Foi o que esse trabalho pretendeu trazer o gênero como categoria de análise para entender como o adoecimento das mulheres no ambiente de trabalho se dá de modo diferente dos homens em função das diferenças de gênero, que traz a compreensão de se colocar as mulheres em situações de maior vulnerabilidade a diversas formas de violência que têm como consequência o adoecimento, principalmente psíquico.

Assim, falar sobre gênero requer revisitar a história e a luta das mulheres e do movimento feminista protagonizado por elas pela igualdade de gênero. Neste aspecto, estão presentes forças e tensão entre progressistas e conservadores, quiçá reacionárias. As conquistas obtidas a partir da década de 1970, com definições estabelecidas pela ONU como a Década das Nações Unidas para as Mulheres (1976-85), definiram temáticas como a igualdade plena de gênero e a eliminação da discriminação por razões de gênero, a plena participação das mulheres no desenvolvimento e maior contribuição das mulheres para a paz mundial (Organização das Nações Unidas, 1995).

Essas pautas têm sido contestadas, mas a luta contínua tem conseguido progressos. As conferências trouxeram a temática da desigualdade para comprovar que é um entrave às mulheres e às meninas. Acerca da questão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) tem seu papel nessas mudanças, pelo trabalho desenvolvido pela Comissão de Determinantes Sociais da Saúde da OMS que traz a diferença de gênero, entre outros determinantes sociais, os quais têm ligação fundamental com os riscos à saúde. A Organização Mundial da Saúde, por meio de seu documento constitutivo e os estados que fazem parte desta, afirma que a

> em conformidade com a Carta das Nações Unidas, que os seguintes princípios são básicos para a felicidade, relações harmoniosas e segurança de todas as pessoas: a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. O gozo do mais alto padrão de saúde alcançável é um dos direitos

> fundamentais de todo ser humano, sem distinção de raça, religião, crença política, condição econômica ou social. A saúde de todos os povos é fundamental para o entretenimento da paz e segurança e depende da mais completa cooperação dos indivíduos e Estados. A realização de qualquer Estado na promoção e proteção da saúde é de valor para todos (…) os governos têm a responsabilidade pela saúde de seus povos que só pode ser cumprida pela provisão de saúde e serviços sociais e adequadas medidas. Aceitando estes princípios, e para fins de cooperação entre si e com os outros para promover e proteger a saúde de todos os povos, as Partes Contratantes concordam com a presente Constituição e estabelecer a Organização Mundial da Saúde como uma agência especializada dentro dos termos do artigo 57 da Carta das Nações Unidas (Organização Mundial de Saúde, 2020, p. 6).

Diante disso é irrefutável entender que o papel da saúde e a segurança dos/as trabalhadores/as são questões profundamente ligadas a tudo aquilo que perpassa a atividade profissional desempenhada por esses. Na literatura internacional (Celis *et al.*, 2017; Salerno, 2019; Riel; Major, 2017; Schmitt *et al*., 2008), o tema das condições de trabalho e de saúde apontam questões que poderiam ser mais exploradas. É preciso referenciar a saúde e a segurança ocupacionais, considerando os seus determinantes sociais, reflexo das condições de trabalho e dos riscos relacionados ao trabalho.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho e a análise dos demais aspectos das suas condições de vida e trabalho, a conciliação com as atividades de reprodução de si e de sua família geram implicações na atenção à saúde. Os

diferentes efeitos dos riscos e adoecimentos diferem entre homens e mulheres, sejam nas maiores taxas de adoecimentos para impacto desses riscos na saúde reprodutiva, sejam nas exigências físicas do trabalho pesado, o design ergonômico dos locais de trabalho, a duração do dia de trabalho e as tarefas domésticas; tudo isso impõe uma abordagem à investigação e à prevenção mais direcionada para as questões de gênero e mais sensível a estas.

A análise da realidade do trabalho das mulheres, seja na definição do que é trabalho, seja nas condições objetivas em que o trabalho é realizado, na divisão social do trabalho, seja invisibilidade do trabalho doméstico e familiar, suas repercussões na sua saúde e segurança, entre outros. É importante esclarecer que dimensões sociais e as de trabalho são configuradas no modo de produção capitalista e suas relações sociais.

Em relação ao trabalho doméstico a construção histórica da luta das mulheres na questão trabalho, movida pela opressão que as coloca em posições hierarquicamente inferiores e as sequências advindas desse lugar ocupado, vem de longa data, e a inclusão da temática meio acadêmico brasileiro ganhou força, conforme sinaliza Bruschini (1994),

> A SBPC/Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência que nos primeiros anos da década de 70 havia se convertido em importante foro político face a falta de espaços alternativos inclui em sua programação em 72 os estudos sobre mulher com destaque para a questão do trabalho na Fundação Carlos Chagas cujo Departamento de Pesquisas começava a se abrir para o tema a partir de uma

> preocupação com questões educacionais são realizados seminários versando sobre a condição feminina e no primeiro deles em 1974 o tema do trabalho feminino e debatido tomando por base uma análise do livro de Saffioti, A Mulher na Sociedade de Classes no qual este ocupa lugar central Ano Internacional da Mulher 1975 constitui um marco a partir do qual a produção sobre o tema ganharia seu maior fôlego (p. 1).

A temática vem sendo discutida no meio acadêmico desde os anos 1980. A noção de gênero levou certo tempo para se tornar comum em documentos internacionais e, principalmente, em debates parlamentares, campanhas eleitorais e protestos na América Latina. A produção acadêmica sobre gênero e a luta por políticas que envolvam a temática estão relacionadas com as desigualdades das violências ligadas a estruturas e dinâmicas patriarcais e heteronormativas (Biroli *et al.*, 2020, p. 17).

Neste sentido, o movimento feminista, que, no início parecia ter um campo limitado, chega a uma audácia que vai muito além dos limites de suas necessidades imediatas; ele realmente questiona o âmago do sistema dominante de reprodução socio metabólica, sejam quais forem as artimanhas usadas pela ordem estabelecida para tentar tirar dos trilhos as suas múltiplas manifestações, pois, pela própria natureza de seus objetivos, o movimento não pode ser apaziguado por "concessões" formais/legais, tanto com o direito de voto parlamentar como com o grotescamente divulgado privilégio da abertura da Bolsa de Valores a mulheres representativas da burguesia (Mészáros, Trad. Castanheira, P. C.; Lessa, 2011, p. 218).

Federici (2018) afirma que, na história do marxismo, a questão de gênero, assim como de raça e etnia, foram tratadas como "culturais". As questões de gênero têm um lugar marginal em "O Capital". Em um texto de três volumes de milhares de páginas, apenas uma centena se refere à família, à sexualidade, ao trabalho das mulheres, e estas são observações de passagem. Faltam referências ao gênero, mesmo onde elas são mais esperadas, como nos capítulos sobre a divisão social do trabalho ou sobre os salários (p. 4).

Assim, quando se sobressai o conceito de "gênero", Federici (2021) afirma que, na época da Revolução Industrial na Inglaterra, já estavam em curso reformas para limitar o trabalho de mulheres e crianças nas fábricas. Marx utilizou em "O Capital" relatórios das fábricas para realizar esse tipo de afirmação.

Em Marx, não há informações e estudos disponíveis que afirmem que ele trouxe conceitos sobre o tema sob a ótica da metodologia do materialismo histórico-dialético; porém, é baseado nesse método que a natureza humana não é predeterminada; ela é produto da construção histórica, da ação social. De modo geral, entende-se que a contribuição de Marx foi fundamental no processo de perceber como foi construída a realidade, mesmo que conduzida do ponto de vista do homem e assim representando toda uma classe. "Da mesma forma, implicam que muitos marxistas se justificaram em tratar o gênero e a raça como questões culturais, dissociando-as da classe, e que o movimento feminista teve que começar com uma crítica de Marx" (Federici, 2017, p. 4).

Para as feministas, ficou a alternativa de desenvolver sua teoria partindo de uma crítica a Marx. Importa afirmar

que a crítica não foi feita de forma retilínea, houve vários momentos e diferenças; porém,

> o eixo central dessa crítica reside na afirmação de que a análise do capitalismo feita por Marx foi prejudicada por sua incapacidade de conceber o trabalho produtor de valor de outra forma que não seja a da produção de mercadorias, e sua consequente cegueira quanto à importância do trabalho reprodutivo não remunerado realizado pelas mulheres no processo de acumulação primitiva (Federici, 2019, p. 99).

Quando se fala de mulheres e questões de gênero, remete a artigos anteriores, construídos historicamente, que contribuíram para essa discussão. Quando se pensa em mulheres e sua representação sócio-histórica, a contribuição de Beauvoir (1949) é fundamental, ao afirmar que "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino" (p. 290).

Desafio da emancipação das mulheres no trabalho

Ao contribuir para a reflexão do sistema econômico capitalista e ao papel da produção e reprodução social, bem como para a trajetória do papel das mulheres nesse contexto, é fundamental situar que as mulheres, como parte "(...) das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho (...). Enquanto a famí-

lia existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental" (Saffioti, 1976, p. 17).

Compreende-se, assim, que o aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, a medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, perifericamente situada no sistema de produção (id., p. 18).

A luta pela emancipação das mulheres no trabalho, considerando a igualdade de condições, assim como o reconhecimento da reprodução social como inerente à sociedade e não como obrigação das mulheres, requer pensar o sistema econômico e social no qual se insere essa realidade. Mészáros (2011, p. 218) traz a questão à tona quando analisa que as

> grandes questões se fundem em torno da exigência elementar e politicamente irrefreável da liberação das mulheres – à guisa de permanente lembrete de promessas não cumpridas e não cumpríveis do sistema do capital – e transformam a grandiosa causa de sua emancipação numa dificuldade não integrável ao domínio do capital. Não pode haver nenhum modo de satisfazer a exigência da emancipação feminina – que veio à tona há muito tempo, mas adquiriu urgência num período da história que coin-

> cidiu com a crise estrutural do capital – sem uma mudança substantiva nas relações de desigualdade social estabelecidas.

Neste sentido, entende-se que as mulheres não estão isoladas na luta; há parcelas da sociedade também à margem das quais precisam se organizar em conjunto de forma crítica e enérgica. Desta forma, pensar no processo e na exigência de emancipação feminina é pensar além, é associar

> a necessária emancipação dos seres humanos em geral – tanto em termos estritos de classes nos países de capitalismo avançado como nas perversas relações destes com as massas ultraexploradas do chamado "Terceiro Mundo" – do domínio do capital, que sempre se afirma como sistema incuravelmente hierárquico de dominação e subordinação. As mulheres estão em todas as instâncias, visíveis ou não, elas perpassam as classes sociais, e por isso (...) a emancipação feminina comprova ser o 'calcanhar de Aquiles' do capital: ao demonstrar a total incompatibilidade de uma verdadeira igualdade com o sistema do capital nas situações históricas em que essa questão não desaparece, não pode ser reprimida com violência (ao contrário do que acontecia com a militância de classes no passado) nem esvaziada de seu conteúdo e 'realizada' na forma de critérios formais vazios (Mészáros, Trad. Castanheira, P. C.; Lessa, 2011, p. 219).

Saúde das mulheres trabalhadoras, resistência e existências

A superação do sistema capitalista desigual e de opressão é fato na discussão da transformação social, assim como é

a discussão de gênero que permeia a relação de adoecimento e as relações sociais no trabalho. Registra-se que adoecimentos acometem os homens, porém são em número maior em relação às mulheres, assim como as características do adoecer. Isso também demonstra como há certos privilégios dos homens em terem sua saúde mais "protegida" no ambiente laboral, já que não são tão vulneráveis como as mulheres, por exemplo, a sofrerem assédio, e a terem que conciliar funções domésticas com as laborais, como a elas foi socialmente demandado.

Enfatiza-se, inclusive, que a desigualdade de homens e mulheres, no que se refere à saúde e à segurança no trabalho, pode ser compreendida como um fator inerente ao processo histórico, social e cultural, e a iniquidade corresponde a uma injustiça de acesso a melhores condições de vida e de saúde na sociedade, falta de condições e tratamento igualitário em sociedades divergentes. Percebê-los, dessa forma, também fará parte do processo de pensar a segurança e a saúde ocupacionais numa perspectiva de gênero.

Referências

ALMEIDA *et al*. **Transtornos Mentais Relacionados ao Trabalho no Brasil**, 2006–2017. Pisat, n. 13, p. 1–5, 2017. Disponível: https://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/boletimhttps://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/boletim-epidemiologico-transtornos-entais-relacionados-trabalho-brasil-2006-2017epidemiologico-transtornos-entais-relacionados-trabalho-brasil-2006-2017. Acesso em: 9 abr. 2024.

ALMEIDA, T. M. C. de. **Corpo feminino e violência de gênero**: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Revista Sociedade e Estado,* v. 29, n.2, p. 3–14, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5888. Acesso em: 10 abr. 2024.

ANTUNES, R. **O mundo precarizado do trabalho e seus significados**. Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho, 2, 55-59. 1999. Disponível em https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v2i0p55-59. Acesso em 18 de mar. 2026.

ANTUNES, R. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. Caderno CRH, v. 15, n. 37, p. 23–45, jul./dez. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v15i37.18601. Acesso em: 18 mar. 2026.

ANTUNES, R.; DRUCK, G. **A terceirização sem limites**: a precarização do trabalho como regra. *O Social em Questão*, ano XVIII, nº 34, p. 19–40, 2015. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_34_1_Antunes_Druck.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

AREIAS, M. E. Q.; GUIMARÃES, L. A. M. **Gênero e estresse em trabalhador de uma universidade pública do estado de São Paulo.** Psicologia em Estudo, v. 9, n. 2, p. 255–262, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200011. Acesso em: 10 abr. 2024.

ATZ, Mariana Valls. **Fatores psicossociais associados ao absenteísmo-doença e ao estilo de vida em servidores públicos de uma instituição federal de ensino superior**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em https://lume.ufrgs.br/hand-

le/10183/281384. Acesso em 11 mar. 2026.

BARBOZA, E. L. G., DANTAS, E. L. D.; SANTOS, M. A. **Adoecimento mental no trabalho**: Uma realidade dos dias atuais. *Trabalho (En)Cena*, v. 4, n. 2, p. 506–518, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.20873/2526-1487v4n2p506. Acesso em: 10 abr. 2024.

BATISTA, J. B. V. *et al.* **Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. *13, n.* 3, p. 502–512, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1415-790x2010000300013. Acesso em: 10 abr. 2024.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Local: São Paulo. Difusão Europeia do Livro, 1967.

BIROLI, F. **Divisão Sexual do Trabalho e Democracia**. Dados, v. *59, n.* 3, p. 719–754, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/00115258201690. Acesso em: 10 abr. 2024.

BIROLI, F.; MACHADO, M. das D. C.; VAGGIONE, J. M. (org.). **Gênero, neoconservadorismo e democracia***:* disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BIROLI, F.; QUINTELA, D. F. **Divisão sexual do trabalho, separação e hierarquização**: contribuições para a análise do gênero das democracias. *Revista de Ciências Sociais*, n. 53, p. 7289, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.51417. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988**. Disponível em*:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso

em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Quantidade de homens e mulheres**. *2019*. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-obrasil/populacao/18320-quantidade-de- homens-e-mulheres.html. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. L*ei* Nº 10.224/2001. **Dispõe sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências**. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10224.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Economia. Relação Anual de Informações Sociais (Rais)**- 2019. 2020. Disponível em: http://pdet.mte.gov.br/images/RAIS/2019/2- Sumário_Executivo_RAIS_2019.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Gerências Administrativas do HU/UFAL**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/ebserh/pt-br/composicao/hospitais-universitarios/hupaa-ufal. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Previdência Social-MPS. **Principais Causas de Afastamento do Trabalho entre Homens e Mulheres Empregados da Iniciativa Privada**. 2014. Disponível em: http://sa.previdencia.gov.br/site/2015/04/Texto-02_2014-2º- Boletim-Rev-Final-04_12.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde**. Legislações em Saúde e Segurança do Trabalho.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/servidor/pt-br/siass/assuntos/legislacoes. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. ONU **Mulheres**. Planeta 50-50 em *2030*. 2015. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/planeta5050/. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Relatório anual socioeconômico da mulher**. 2018. Disponível em:https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/6488/1/Relat%c3%b3rio%20Anual%20Socioecon%c3%b4mico%20da%20Mulher%202017%202018.pdf Acesso em: 18 mar. 2026.

BRUSCHINI, C. **O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes**. Estudos Feministas, n. especial 21, p. 179-199, 1994a. disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v02sespecial/v02sespeciala15.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRUSCHINI, C. **Trabalho feminino**: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. *Estudos Feministas*, v. *2*, n.3, p. 17–32, 1994b. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.1590/%25x. Acesso em: 10 abr. 2024.

CELIS, I. *et al*. ***Women's occupational health and safety management:*** *An issue for corporate social responsibility. Safety Science*, v. *91*, p. 61–70, 2017.

Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.07.019. Acesso em: 10 abr. 2024.

CHAVES, M. E. de C. **Gênero, aposentadoria e sintomas depressivos***:* um estudo com participantes do ELSA-Brasil. 2018. Disponível em: CORRÊA, A. E. C.; ANDRADE, A. C. M. de. Qual o papel do trabalho doméstico feminino no modo de produção capitalista? Uma análise comparativa das interpretações de Silvia Federici e Roswitha Scholz. 2020. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36647. Acesso em: 10 abr. 2024.

DIAS, I. M. (Coord). **Violência Doméstica e de Género**: Uma abordagem multidisciplinar. 2018. Disponível em: https://issuu.com/lidel/docs/9789896930851_viol_ncia_dom_stica_e. Acesso em: 10 abr. 2024.

FEDERECI, S. **O patriarcado do salário**. *In:* TORRE, C. B. (colaborador); CANDIANI, H. R. (trad.). Título da obra. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021. 208p.

FEDERICI, S. **Notas sobre gênero em O Capital de Marx**. Cadernos Cemarx, n. 10, p. 1–29, 2017. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10922/6199. Acesso em: 10 abr. 2024.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução***:* trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. 2019. Disponível em: https://coletivosycorax.org/wp-content/uploads/2019/09/Opontozerodarevolucao_WEB.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

HIRATA, H. S. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 6, n. 11, p. 1–7, 2010. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557. Acesso em: 10 abr. 2024.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. *37, n.* 132, p. 595–609, 2007.

IGUTI, A. M.; MONTEIRO, I. (org.). **Saúde e trabalho de mulheres***:* gênero como determinante de desigualdades sociais. 2017. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblio teca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/S aude-ehttp://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblio teca/bibli_ser-

vicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOs-Livros/S_aude-e-trabalho-de-mulheres.pdftrabalho-de-mulheres.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

KOLLONTAI, A. *et al*. **Introdução ao pensamento feminista negro**: por um feminismo para os 99%. 2021. Disponível em: https://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2021/03/por-umhttps://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2021/03/por-um-feminismo-para-os-99_introducao-ao-pensamento-feminista-negro_textos-de-apoio.pdffeminismo-para-os-99_introducao-ao-pensamento-feminista-negro_textos-de-apoio.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEONE, E. T.; KREIN, J. D.; TEIXEIRA, M. O. O. **Mundo do Trabalho das Mulheres**: ampliar direitos e promover a igualdade. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.20873/2526-1487v4n2p353. Acesso em: 10 abr. 2024.

MACHADO, E. S. *et al*. **Estresse ocupacional e transtornos mentais comuns**: ¿como atuam as estratégias de enfrentamento? *Rev Bras Med Trab*, v. *20*, n. 2, p. 195–205, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-680. Acesso em: 10 abr. 2024.

MANANDHAR, M. *et al.* Gender, health and the 2030 **Agenda for sustainable development**. *Bulletin of the World Health Organization*, v. *96*, n. 9, p. 644–653, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.2471/BLT.18.211607. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl. %20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MAZZARIELLO, C. C.; FERREIRA, L. B. **Gênero (conceito)**. 2015. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/conceito/genero. Acesso em: 10 abr. 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital***:* Rumo a uma teoria da transição. 2011. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

MÚRIAS, C. *et al*. **Violência no Trabalho***:* Guia para a Integração a Nível Local da Perspetiva de Género. 2016. Disponível em: https://lge.ces.uc.pt/files/LGE_gestao_pessoas.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.-

OLIVEIRA, T. C. **Perfis de Adoecimento mental dos servidores públicos federais assistidos pelo SIASS IFGoiano**/ IFG. Tecnia, v. 4, n. 1, p. 52–64, 2019. Disponível em:https://periodicos.ifg.edu.br/tecnia/issue/view/v4n1/v4n13. Acesso em: 10 abr. 2024.

OLIVEIRA, S. **Pesquisa**. O ciclo do assédio sexual no ambiente de trabalho. 2020. Disponível em: https://thinkeva.com.br/estudos/o-ciclo-do-assedio-sexual-no- ambiente-de-trabalho/. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS**. Conferências Mundiais da Mulher***: ONU Mulheres*. 1995. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/planeta5050- 2030/conferencias/. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Movimento Mulher 360**. Princípios de empoderadamento das mulheres. 2017. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wphttps://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdfcontent/uploads/2016/04/cartilha_ONU_Mulheres_Nov2017_digital.pdf.

Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Relatório Global sobre os Salários**

2018/1*9:* O que está por trás da diferença salarial entre homens e mulheres. 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilohttps://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/----ilo-lisbon/documents/publication/wcms_734393.pdflisbon/documents/publication/wcms_734393.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Segurança e Saúde no Centro do Futuro do Trabalho**: Tirando partido de 100 anos de experiência. 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilohttps://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---europe/---ro-geneva/---ilo-lisbon/documents/publication/wcms_690142.pdflisbon/documents/publication/wcms_690142.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Comissão para os determinantes sociais da saúde. **Redução das desigualdades no período de uma geração**: igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais. Relatório final da comissão para os determinantes sociais da saúde. 2010. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43943/9789248563706_por_conten%20ts.pdf;jsessionid=C82D2B925C7F9D59C522F03ECF889568?sequence=8. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Documentos Básicos***:* quadragésima nona edição (incluindo alterações adotadas até 31 de maio de 2019). 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2019_

analise_situacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Equidade de gênero em saúde**. 2015. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/equidade-genero-em-saude. Acesso em: 10 abr. 2024.

ÖSTERMAN, C.; BOSTRÖM, M. ***Workplace bullying and harassment at sea***: *A structured literature review. Marine Policy*, v. 136, e104910, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/J.MARPOL.2021.104910. Acesso em: 10 abr. 2024.

PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História, v*. 24, n. 1, p. 77–98, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0101-90742005000100004. Acesso em: 10 abr. 2024.

REED, E. **O Mito da Inferioridade da Mulher**. 1954. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/reed-evelyn/1954/mes/mito.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIEL, J.; MAJOR, M.-E. ***The challenges of mobilizing workers on gender issues***: *Lessons from two studies on the occupational health of teachers in Québec. New Solutions*, v. *27*, n. 3, p. 284– 303, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1048291117724561. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIOS, F. C.; CHONG, W. K.; GRAU, D. ***The need for detailed gender-specific occupational safety analysis.*** *Journal of Safety Research*, v. *62*, p. 53–62, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jsr.2017.06.002. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes***:* Mito e realidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1976.

SALERNO, S. ***Burnout as an occupational disease***: *A gender issue*? 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-

030- 24067-7_33. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAS, K.; SUAREZ, A. ***Priorities for occupational safety and health research in Europe****: 20132020: summary report - (updated Jan 2014).* 2014. Disponível em: https://osha.europa.eu/en/publications/priorities-occupational-safety-and-health-research-europehttps://osha.europa.eu/en/publications/priorities-occupational-safety-and-health-research-europe-2013-20202013-2020. Acesso em: 10 abr. 2024.

SCOTT, J. Gênero: **Uma categoria útil para análise histórica**. Educação & realidade, v. *20, n.* 2, p. 71–99, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero- Joan Scott.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

SMITH, C. K.; ANDERSON, N. J. ***Work-related injuries among commercial janitors in Washington State, comparisons by gender****. Journal of Safety Research*, v. *62*, p. 199–207, 2017. Disponível em: https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsr.2017.06.016. Acesso em: 10 abr. 2024.

VOGEL, L. **"Colocar óculos de gênero" para entender as condições de trabalho**. 2015. UGT Portugal (Trad). Disponível em: https://www.academia.edu/41804878/_Colocar_%C3%B3culos_de_g%C3%A9nero_para_compreen%20der_as_condi%C3%A7%C3%B5es_de_trabalho_2015. Acesso em: 10 abr. 2024.

WORLD BANK. ***Women, Business and the Law***. *Women, Business and the Law*, Washington DC, 2019. Disponível em: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/702301554216687135-0050022019/original/WBLDECADEOFREFORM2019WEB0401.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. ***Department of Mental Health and Substance Use.*** *Comprehensive Mental Health*

Action Plan 2013– 2030. 2021. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/345301/9789240031029 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/345301/9789240031029-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y%20eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2024.

ZANELLO, V.; FIUZA, G.; COSTA, H. S. **Saúde mental e gênero**: facetas gendradas do sofrimento psíquico TT - Gender and mental health: gendered facets of psychological suffering. *Fractal rev. psicol*, v. *27*, n. 3, p. 238–246, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984https://doi.org/10.1590/1984-0292/14830292/1483 Acesso em: 10 abr. 2024.

Educação, Interdisciplinaridade e Inovação no Ensino

SABERES TRADICIONAIS NO PARQUE NACIONAL DO CATIMBAU (PE): PRÁTICAS E CONHECIMENTOS DOS MORADORES LOCAIS

Cecília Brandão Corrêa de Araújo[34]

Introdução

Este ensaio corresponde à significativa parte da dissertação de mestrado de minha autoria, defendida em 2025, pela Universidade de Évora - Escola de Ciências e Tecnologia Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Agronomia. Com o título original: *Levantamento florístico do Parque Nacional do Vale Catimbau*[35]*: uma abordagem etnobotânica.* É importante ressaltar, que apesar de ser um recorte, é ainda uma reelaboração teórico-reflexiva do trabalho anterior, ampliado.

Quando se fala em Natureza rica, florestas tropicais e outros ecossistemas, vale sublinhar que o Brasil possui uma biodiversidade extremamente diversa, complexa e muito para descobrir. No caso da flora, esta é constituída por seis biomas terrestres: Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pampa e Pantanal. Salienta-se que a Amazônia representa o maior bioma do país, ocupando cerca de metade da área total

34 Cineasta. Mestra em Gestão e Conservação de Recursos Naturais, pela Universidade de Évora - Escola de Ciências e Tecnologia Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Agronomia, Lisboa, Portugal. Ilustradora Botânica. Formada em Jornalismo e Licenciada em Cinema pela Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Banos (EICTV--Cuba).

35 Segundo o guia local João Ferreira, Catimbau, significa “cachimbo velho pequeno, prática de feitiçaria, terra de caboclo ou terra de homem ridículo, que eram os homens que viviam de bruxaria”.

do Brasil.

E não se trata meramente de uma informação geográfica. Mas, quando se olha com mais sensibilidade e profundidade, revela algo muito maior, que é uma espécie de retrato vivo da própria alma do Brasil, emoldurada pela diversidade que compõe o país, em todo seu esplendor, complexidade e dimensão territorial. Quando informa que a flora brasileira é composta por seis biomas, Amazônia, Cerrado, Mata Atlântica, Caatinga, Pampa e Pantana, não está apenas classificando tipos de vegetação. Está, na verdade, falando de seis formas diferentes de existência, seis maneiras que a vida encontrou para resistir, florescer e se adaptar em territórios diversos.

A Amazônia, por exemplo, não é se trata somente do maior bioma do país. Mas é o retrato do excesso, da abundância, da umidade e da densidade. É um coração pulsante que bate e respira numa escala continental. Dizer que ocupa metade do território brasileiro (61,8% a 62%), é reconhecer que boa parte do Brasil é, essencialmente, floresta e desta forma, reconhecer que a identidade do país está profundamente enraizada nesse mundo verde, úmido, vibrante e semidesconhecido.

Enquanto o Cerrado, muitas vezes visto como "árvore torta", revela outra forma de força, a resistência silenciosa. Mas a Caatinga, a nossa Caatinga ensina a sobreviver à escassez, às faltas, florescendo mesmo na estiagem prolongada, na dureza da seca. Estendendo à Mata Atlântica, pode-se dizer que ela também carrega uma memória, a lembrança de um território que já foi vasto, mas hoje resiste fragmentado, ainda latejante, uma figura do álbum da terra *brasilis*, que

insiste em informar como já foi um dia. O Pantanal reflete o vai]e vem das águas, dos rios, da cheia e da vazante. Em contrapartida, o Pampa é uma vastidão de espaço, que se abre para o horizonte, para o vento e para uma vida que também se espalha e se espelha no chão.

De modo que é fundamental reconhecer que o território brasileiro não é uma coisa só. Ele é múltiplo, diverso, feito de contrastes. E, mais do que isso, nos convida a perceber que cada bioma é uma forma de sabedoria da natureza, uma resposta diferente às condições do mundo, e o mundo tem que ter ciência disso. Porque falar da flora brasileira é falar de coexistência, diversidade e intricidade. É compreender que o bioma do país, não existe, tampouco, se organiza de um único jeito. Nosso ecossistema é diverso, plural e faz parte de um todo.

Entre os biomas brasileiros, a Caatinga ocupa a 4° ocupação geográfica, sendo que ocupa 10% do território, e é característico de locais com clima semiárido e apresenta uma grande biodiversidade e variedade de paisagens. A atividade humana (*e.g*. pastagem, agricultura, desmatamento e queimadas) tem sido responsável pela destruição de 36% da cobertura original deste bioma, que é considerado exclusivamente brasileiro.

Em Tupi, Caatinga, significa "*Mata Branca",* e possui uma grande diversidade de espécies endêmicas, sendo muitas delas pouco conhecidas pela comunidade científica. Contudo, é o bioma menos estudado e protegido do país (Leal; Tabarelli; Silva, 2003).

A Caatinga é característica da região Nordeste, onde representa 70% da área local, ocupando uma área total de

aproximadamente 735.000 km^2. A superfície ocupada por este bioma apresenta apenas 2% da sua área preenchida por unidades de conservação de proteção integral. Este pequeno índice de cobertura induz incorretamente a uma subestimação do potencial biológico deste bioma.

De facto, este preconceito com a Caatinga é histórico, remetendo a paisagem a um cenário pobre e de pouca variedade florística. Tem sido sempre associada à imagem de um Sertão seco, sem vida, relacionado com a fome e a miséria, com retirantes deixando seu local para tentar uma vida melhor em outros cantos do país, como é descrito na literatura, como por exemplo em *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, e no cinema em "*Deus e o Diabo na Terra do Sol",* de Glauber Rocha.

A maioria das espécies vegetais da Caatinga são xerófitas, tendo como principais características morfológicas: espinhos, folhas pequenas e finas (microfilia), ciclo fenológico curto, perda das folhas na estação seca (caducifólias estivais), raízes tuberosas e dormência das sementes (Sequeira Filho *et al.*, 2009; Filho *et al.*, 2013). As condições climáticas extremas que caracterizam o local, nomeadamente a elevada temperatura e a escassez de água, levaram a que, através de uma seleção natural, as plantas desenvolvessem características de resiliência que lhes permitissem sobreviver neste ambiente.

Ele apresenta elevada biodiversidade e taxa de endemismos, sendo considerado a floresta seca mais rica do planeta (Barbosa; Gomes Filho, 2022), apresentando 3150 espécies de angiospermas das quais 23% são endémicas à caatinga (de Queiroz *et al.*, 2018). Existem inúmeras espécies nativas

presentes neste bioma (Florentino; Araújo; De Albuquerque, 2007; da Silva *et al.*, 2014; Apgaua *et al.*, 2015; de Carvalho *et al.*, 2020).

É importante informar que a Caatinga também propicia uma grande variedade de espécies faunísticas, especialmente anfíbios (Napoli; Camardelli, 2012), répteis (Loebmann; Haddad, 2010; Guedes, Sawaya; De C. Nogueira, 2014) , insectos (Luz *et al.*, 2012; Takiya *et al.*, 2016), e mamíferos (Morato *et al.*, 2014; de Matos Dias; Bocchiglieri, 2016).

Raízes ancestrais e formação do território: A origem do Vale do Catimbau entre natureza, história e memória cultural

O Parque Nacional do Catimbau (PNC), foi criado em 22 de agosto de 2002, localiza-se no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, e abrange uma área de 62.294,14 ha. A sua criação deveu-se ao facto de se tratar de uma zona muito representativa do bioma Caatinga. E se trata de uma Unidade de Conservação (UC) deste bioma pelo Sistema Nacional de Conservação da Natureza (SNUC).

O PNC tem como principal objectivo, a conservação de um ecossistema natural de grande importância ecológica e beleza geológica como é o caso da Caatinga, o que possibilita a realização de estudos científicos e o desenvolvimento de atividade de educação e interpretação ambiental. Além do contexto biológico, o PNC também apresenta um patrimônio arqueológico nacional de enorme importância, reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Arquitetônico Nacional (IPHAN), o qual é constituído por vários sítios arque-

ológicos com cerca de 6.000 anos A.P, inscrições e pinturas rupestres (do Nascimento Oliveira, 2006). As pinturas rupestres datam de épocas pré-históricas e têm uma grande heterogeneidade gráfica.

É caracterizado por muitas variações de relevo, solo, clima, o que leva à formação de vários ambientes com diferentes características em relação aos estratos arbóreos, arbustivos e herbáceos (Oliveira *et al.*, 2002). De acordo com a UNESCO, o PNC possui uma geomorfologia e características geológicas únicas que lhe permitem ser transformado em geoparque segundo as categorias ambiental, geomorfológica e arqueológica (Perazzo *et al.*, 2017)

A grande variedade paisagística e biológica deve-se ao contexto geológico local, nomeadamente a bacia sedimentar com predomínios de chapadas de arenito da bacia Tucano-Jatobá (Radambrasil, 1983) e ao contributo dos ambientes da caatinga, floresta estacional e vegetação rupestre. Tal como foi referido anteriormente, o Parque é uma das zonas mais representativas do bioma da Caatinga. Por outro lado, alberga no seu interior e no entorno, comunidades tradicionais, comunidades tradicionais indígenas Kapinawá e comunidades tradicionais remanescentes quilombolas que possuem um conhecimento único sobre as plantas da Caatinga, e que tem passado esse saber às várias gerações. Convém informar, no entanto, que o bioma em estudo, está presente em dez estados do Brasil.

Para além de ser a floresta seca mais rica do país, ainda não foi totalmente explorado do ponto de vista das pesquisas científicas, o que dá margem para mais aprofundamentos

acerca da sua fauna e flora, em especial. Existem muitas plantas por catalogar e muito conhecimento local por recolher. Como tal, esta estudo teve como principal objectivo reunir o maior número de informação sobre as espécies de plantas encontradas na área do PNC e no seu entorno, com ênfase nas endêmicas, espécies raras e ameaçadas. Além disso, estes dados foram complementados com a informação recolhida através da população local, enfatizando a importância da oralidade e do conhecimento empírico.

Recolheu-se dados *in-situ*, registos fotográficos, entrevistas documentais com os guias locais, representantes do povo Kapinawá, remanescentes quilombolas e pessoas mais velhas com conhecimentos adquiridos de uma vida inteira convivendo com as plantas do parque. Tudo numa abordagem da etnobotânica, junto com as pessoas, registrando a importância das espécies em termos medicinais, ornamentais, culturais, espirituais. A informação recolhida durante a pesquisa permitiu efetuar um levantamento florístico das espécies do PNC e das suas utilizações. Valorizando, sobremaneira, o saber ancestral.

Foi um trabalho que se propôs a explorar, categorizar e catalogar a partir das conversas com a população local, o maior número possível de informações. Tais como:

> quais os conhecimentos das plantas e seus diversos usos e como foram adquiridos. O principal objetivo era ouvir os moradores e maximizar a recolha de seus conhecimentos de uma forma orgânica. Para tal, foram identificadas várias pessoas perguntando aos habitantes locais. O que funcionou como uma grande rede de informações: as primeiras pessoas

entrevistadas permitiram a identificação de mais pessoas com conhecimentos tradicionais.

Não ficaram de fora do estudo, os guias do parque que, na prática, já são guardiões do local e transmissores de conhecimento. Estes, por sua vez, indicaram pessoas imprescindíveis para o levantamento florístico local. Um dos requisitos adotados foi a faixa etária delas, dando prioridade aos mais velhos, para salvaguardar o que é lembrado, a memória ancestral, para que não se percam os conhecimentos adquiridos passados de geração em geração pelos "griots"[36], sendo eles guardiões vivos do parque.

Não obstante, outros atores de igual importância, participaram do estudo, para tal, foram recolhidos dados *in-situ*, registos fotográficos, entrevistas documentais com os guias locais, representantes do povo Kapinawá, remanescentes quilombolas e pessoas mais velhas com conhecimentos adquiridos de uma vida inteira convivendo com as plantas do parque. Tudo numa abordagem da etnobotânica, junto com as pessoas, registrando a importância das espécies em termos medicinais, ornamentais, culturais, espirituais. A informação recolhida durante a pesquisa permitiu efetuar um levantamento florístico das espécies do PNC e das suas utilizações.

Também foi importante expandir a diversidade de locais do PNC e etnias de forma a alargar os conhecimentos referentes aos usos das plantas nas diferentes culturas.

36 São os "contadores de histórias, músicos e poetas da África Ocidental que atuam como guardiões da memória, tradições e genealogias de seu povo. Considerados 'bibliotecas vivas', eles transmitem conhecimentos ancestrais através da oralidade, preservando a identidade cultural. Essa tradição, que remonta ao século XI e ao Império Mali, é frequentemente hereditária".

As conversas foram registradas através de questionários escritos, registros fotográficos e imagens audiovisuais. Sempre foi capturado um retrato da pessoa, a pessoa junto da planta apresentada, além de imagens delas em suas casas e caminhando pela paisagem do PNC e em algumas trilhas guiadas. Importa anotar, que todos os entrevistados assinaram termo de autorização de uso de imagem.

Uma das principais políticas do PNC é a conservação de um ecossistema natural de grande importância ecológica e beleza geológica como é o caso da Caatinga, o que possibilita a realização de estudos científicos e o desenvolvimento de atividade de educação e interpretação ambiental. Além do contexto biológico, o Parque também apresenta um património arqueológico nacional de enorme importância, reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Arquitetônico Nacional (IPHAN), o qual é constituído por vários sítios arqueológicos com cerca de 6.000 anos A.P, inscrições e pinturas rupestres (do Nascimento Oliveira, 2006). As pinturas rupestres datam de épocas pré-históricas e têm uma grande heterogeneidade gráfica.

O Parque Nacional do Catimbau é caracterizado por muitas variações de relevo, solo, clima, o que leva à formação de vários ambientes com diferentes características em relação aos estratos arbóreos, arbustivos e herbáceos (Oliveira *et al.*, 2002). De acordo com a UNESCO, o PNC possui uma geomorfologia e características geológicas únicas que lhe permitem ser transformado em geoparque segundo as categorias ambiental, geomorfológica e arqueológica (Perazzo *et al.*, 2017).

A grande variedade paisagística e biológica deve-se ao contexto geológico local, nomeadamente a bacia sedimentar com predomínios de chapadas de arenito da bacia Tucano-Jatobá (Radambrasil, 1983) e ao contributo dos ambientes da caatinga, floresta estacional e vegetação rupestre. É uma das zonas mais representativas do bioma da Caatinga. Por outro lado, o parque alberga no seu interior e no entorno, comunidades tradicionais, comunidades tradicionais indígenas Kapinawá e comunidades tradicionais remanescentes quilombolas que possuem um conhecimento único sobre as plantas da Caatinga que tem passado entre as várias gerações. Como tal, este local é sumamente importante para realizar um estudo etnobotânico sobre as diferentes plantas que compõem o bioma.




Imagens: Paisagem do PNC à esquerda, Dedo de Deus e à direita, a trilhas das Andorinhas. Acervo pessoal da autora.

A tessitura da paisagem: fundamentos geográficos, geológicos e climáticos

Em termos geológicos, meteorológicos, biológicos, os factores preponderantes para o bioma da caatinga são caracterizados por solos pobres e secos. O PNC está localizado entre as coordenadas 8° 24’00” e 8° 36’35” de latitude

Sul e 37° 09'30" e 37° 14'40" de longitude Oeste, entre as sub-regiões nordestinas do Sertão e do Agreste no estado de Pernambuco. O parque apresenta uma área e um perímetro de aproximadamente 622,37 km^2 e 127,55 km, respectivamente, e engloba os municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim.

Em termos geológicos, o Parque apresenta formações rochosas do pré-cambriano e das bacias sedimentares do paleozóico e do mesozóico (Bacia de Jatobá) e coberturas do cenozóico. As formações orogénicas de topo suave características do local apresentam uma altitude entre 350 e 1.100 m. Estas formações geológicas albergam centenas de cavernas e grutas, algumas das quais com inscrições e pinturas rupestres de elevado interesse antropológico.

É constituído por diferentes tipos de solos que apresentam diferentes características (*e.g.* composição físico-química, teor de matéria orgânica, cor, textura, drenagem, granulometria e consistência). O tipo de solo e as condições climáticas ditam a potencialidade biológica do local e, consequentemente, as condições de utilização e conservação dele. Os principais tipos de solos presentes no parque são neossolos quartzarénicos, planossolos, latossolos, luvissolos, neossolos regolíticos e neossolos litólicos. Os neossolos quartzarénicos e os planossolos com uma ocupação de 71 e 23%, respectivamente, representam 94% da área do PNC.

Os neossolos quartzarénicos são constituídos maioritariamente por areia (70%) e menos de 15% de argila (Figura 5). Apresentam baixa retenção de água, baixo teor iónico e de matéria orgânica. Como tal, são solos com baixa fertilidade natural. Os planossolos são caracterizados por uma camada subsuperficial compacta e quase impermeável devido ao alto

teor de argila que propicia a formação de lençóis de água temporários.

Os dados meteorológicos foram obtidos no Instituto Nacional de Meteorologia (INMET) Brasileiro para a estação meteorológica de Arcoverde, a qual é a mais próxima do PNC. O clima que predomina na região é o semiárido, com transição para o tropical chuvoso. A figura 6 apresenta a precipitação total, humidade relativa, temperatura média e insolação nos períodos de 1961 até 1990 e 1991 até 2020.

A quantidade média de chuva na região varia de 650 a 1.100 mm por ano. O período de maior precipitação vai de janeiro até julho com uma probabilidade de precipitação acima dos 20%. O período de seca ocorre nos restantes meses do ano (de julho a janeiro), e outubro é o mês mais seco (Figura 6 a). A humidade relativa é superior no período de abril até agosto, apresentando um máximo em Julho (Figura 6 b). A altitude apresenta uma grande influência na pluviosidade, que por sua vez tem uma influência de 85% sobre as alterações intra-anuais do índice de vegetação (Cavalcanti; Corrêa, 2014).

A temperatura varia de forma contrária à humidade relativa, visto que estão intrinsecamente ligadas. A temperatura na estação quente apresenta uma máxima média diária entre 32 e 33 °C e uma mínima média diária de 19 °C. Na estação fresca as temperaturas máxima e mínima média diária são 27 e 16 °C, respectivamente. A insolação terrestre apresenta um máximo em outubro de cerca de 290 kJ/m^2 e um valor mínimo de 170 kJ/m^2 em junho. O período de 1990 até 2020 apresenta uma diminuição da precipitação total, especialmente no mês de março, um aumento da humidade relativa e da temperatura média ao longo de todo o ano.

O PNC está inserido na bacia hidrográfica do rio Moxotó, que nasce no município de Sertânia, nas vertentes da serra do Jabitacá, e limita os Estados de Pernambuco e Paraíba. A área do Parque é constituída por três principais pequenos rios, não perenes, nomeadamente os riachos do Mel, do Pioré, e dos Campos, os quais são afluentes da margem esquerda do rio Moxotó (Fernandes; Carvalho, 2023).



Imagens: Estrutura geológica, inscrições e pinturas rupestres, arquivo pessoal da autora

Cartografias do verde: flora, vegetação e a classificação dos mundos vivos

O Parque Nacional do Catimbau é uma das áreas nordestinas mais representativas da Caatinga. O facto de apresentar uma grande variedade de formações geológicas e um relevo complexo, e de estar sujeito a diferentes massas de ar, leva à formação de diferentes microclimas que favorecem o crescimento de diferentes espécies e, consequentemente, promovem a criação de diferentes unidades de paisagem.

Como tal, são encontrados cinco ambientes diferentes no parque: caatinga arbustivo-arbórea; caatinga arbustiva aberta e fechada com predominância de elementos de cerra-

do; caatinga herbácea arbustiva com elementos de campos rupestres; vegetação florestal perenifólia e caatinga arbustiva perenifólia. Na Chapada de São José, centro do PNC, as famílias predominantes são *Euphorbiaceae*, *Caesalpiniaceae*, *Myrtaceae*, *Mimosaceae*, *Fabaceae* e *Cactaceae* (Gomes; Rodal; Melo, 2006).

Possui inúmeras famílias de plantas, sendo que várias delas são endêmicas e destacam-se pela diversidade de espécies e acentuada adaptação às várias condições ecológicas da área. Um registro importante refere-se à família *Balanophoraceae* cuja única espécie registada para Pernambuco, *Langsdorffia hipógea* Mart. ("erva de veado" ou "couvinho") só é encontrada nessa área. Para a região são referidas também muitas outras famílias com espécies raras e outras ameaçadas de extinção (Athiê-Souza *et al.*, 2019).

No caso de plantas trepadeiras, foram registadas 107 espécies pertencentes a 54 géneros e 18 famílias. As famílias com maior diversidade foram *Convolvulaceae* (24), *Apocynaceae* (13), *Fabaceae* e *Bignoniaceae* com 12 cada uma, seguidas das Malpighiaceae (11) (Junior, 2014).

A caatinga também hospeda uma grande diversidade de fungos. É possível encontrar cerca de 850 espécies neste bioma, o que representa 15% do total de espécies de fungos registadas no Brasil (Freire, 2019). A grande biodiversidade da flora promove também uma grande variedade de fauna. Na caatinga existem cerca de 50 espécies de anfíbios anuros (Magalhães Júnior, 2009).

Contudo, entre 1990 e 2010 houve uma clara diminuição da cobertura vegetal do parque devido à substituição da vegetação arbórea fechada por vegetação arbustiva e ao efeito

da atividade humana, nomeadamente cortes de madeira, exploração agrícola e pecuária e queimadas (Machado, 2014).




Imagens: Pau-ferro (Libidibia férrea) e coroa-de-frade, (Melocactus zehntneri). Arquivo pessoal da pesquisadora

Etnobotânica: Usos e saberes das plantas

A etnobotânica é uma área científica multidisciplinar que estuda a interação entre o homem e as plantas, e o modo como as comunidades utilizam e pensam os recursos vegetais existentes, o que depende da sua cultura e do seu sistema de cognição. É uma ciência que engloba diversas áreas sociais e biológicas, tais como botânica, antropologia, sociologia, medicina, farmacologia, fitoterapia, ecologia etc.

O termo "etnobotânica" foi usado pela primeira vez pelo botânico norte americano Harshberger, em 1895, para descrever o modo de utilização das plantas pelos povos indígenas (Balick; Cox, 2021). As plantas fazem parte da evolução do Homem, tendo sido fundamentais para a alimentação, produção de tecidos e cordas, e para fins medicinais. A experimentação e observação de outros animais permitiu compreender melhor a utilidade de cada planta e como usá-la.

O conhecimento adquirido pelos povos mais antigos foi acumulado e transmitido através das novas gerações por

transmissão oral. Contudo, o paradigma social alterou-se, e este conhecimento tradicional que ainda está presente nas pessoas mais antigas corre o risco de se perder irreversivelmente. Os principais motivos que provocam o desaparecimento dos saberes populares são a dependência tecnológica das novas gerações, afastamento da natureza, êxodo das áreas rurais e a volatilidade da transmissão oral do conhecimento.

No contexto brasileiro, a relação entre as plantas e os povos indígenas é de tal forma grande que a maioria das plantas nativas apresenta um nome com origem na língua Tupi Guarani. Atualmente, uma grande parte da população brasileira (cerca de 82%) ainda opta por uma medicina tradicional à base de plantas medicinais nos seus cuidados primários, o que reflecte a ainda presente cultura tradicional proveniente dos povos indígenas. Após a colonização pelos europeus, a etnobotânica nativa foi influenciada pelas tradições dos povos africanos escravizados e pela cultura europeia. Como tal, o contexto etnobotânico brasileiro alterou-se, tornando-se muito complexo e rico.

Não obstante, a colonização do território matou muitos indígenas e fez com que muitas comunidades abandonassem o local de origem e se refugiassem em zonas mais inóspitas, como foi o caso do, atualmente denominado, Parque Nacional do Catimbau, o qual apresenta inúmeras cavernas que serviram de abrigo para esses refugiados indígenas, tal como foi descrito por João, guia do parque: *"A maioria dos índios foi passando de uma localidade para outra, e alguns adaptaram-se aqui no Parque Nacional do Catimbau morando em cavernas."*

Esses refugiados tiveram de se adaptar às condições extremas do local e aprender a usar e a manipular as plantas da caatinga presentes no novo contexto ambiental. Consequentemente, desenvolveu-se uma nova relação entre estas comunidades e as plantas nativas do parque do Catimbau. Marconi relata o contexto etnobotânico que se desenvolveu neste local:

> As plantas da Caatinga, na verdade a maior parte delas, foram as grandes responsáveis pela sobrevivência dessas pessoas. Agora mesmo, nós estamos no período de seca. Se você olhar para a redondeza, toda a caatinga vai estar sequinha, desprovida de folhas, como um meio de sobrevivência, de estratégia de sobrevivência ao ambiente. E essas comunidades que hoje se localizam aqui, elas tinham essa estratégia. Antes elas estavam na região do agreste, onde tinha cursos de rios. Posteriormente, com a chegada do colonizador, eles passam a habitar esta área de caatinga justamente porque essa área não era muito utilizada para criação de gado, como na região do agreste. Então, muito antes do século XIX, aqui já era um local de resistência onde esses indígenas vinham refugiar-se, fugindo da opressão dos colonizadores. Por vezes organizavam-se e também atacavam esses locais, essas fazendas, mas aqui era o local onde eles ficavam. A gente tinha o Ouricuri, o coco Ouricuri, tinha a Purnunça também, e outras plantas que utilizavam como meio de sobrevivência nesse ambiente.

O parque do Catimbau, apesar de apresentar umas condições climáticas um tanto agressivas, possui inúmeras plantas com grandes virtudes medicinais e ecológicas que foram fundamentais para a sobrevivência das comunidades que por lá habitam, mas também poderão vir a ter um papel

preponderante para o estudo de plantas que possam suportar as alterações climáticas, nomeadamente, aumento da temperatura e falta de água. A importância das plantas da caatinga é realçada por Marconi:

> As plantas medicinais sempre foram primordiais para a sobrevivência dessas comunidades. É através de algumas plantas que a gente consegue curar enfermidades que talvez para ciência fosse algo até impossível. Eu sempre digo quando estou conversando com os colegas que a caatinga e as comunidades tradicionais têm muito ainda a ensinar para a ciência, muito para trazer conhecimento novo para ciência. E a caatinga, ela é uma riqueza muito grande de plantas medicinais, de culturas que utilizam essas plantas e seus modos de vida e de sobrevivência, e tudo deveria ser explorado de uma forma saudável, você respeitando o outro e o ambiente. A nossa relação com as plantas medicinais se inicia desde quando a gente nasce e perdura durante toda a vida.

Algumas plantas presentes no parque, já estão catalogadas, como o levantamento da família Loranthaceae Juss. (Vasconcelos; Melo, 2016), espécimes fanerogâmicos (Athiê-Souza *et al.*, 2019) e a palmeira *Syagrus coronata* (Mart.) Beec. (Castro; Fabricante; Siqueira Filho, 2016), e de alguns animais, tais como as borboletas (Nobre; Schllindwein, 2016) e as aves (Farias; Estado, 2009).

Entre falas e sentidos: A palavra dos moradores do Parque Nacional do Catimbau

Ao se enveredar o campo das narrativas dos sujeitos, esta parte do trabalho tem como proposta, um deslocamento

do olhar: da descrição dos fenômenos para a escuta sensível das experiências vividas. Ouvir o que a comunidade tem a dizer, quais ensinamentos estão ali à espera de serem divulgados. Como a ancestralidade compreende a Natureza ao redor, e qual uso consciente faz dela. Neste contexto, entre falas e sentidos, a palavra emerge não apenas como registro, mas como expressão de saberes, memórias e modos de existir que atravessam o cotidiano.

Não será possível trazer todas as vozes, tampouco, citar toda a flora que foi catalogada, dado a dimensão do trabalho, entretanto, serão representadas por algumas delas. Como no caso do Paulo, agricultor, raizeiro, detentor de saber tradicional Kapinawá, um dos entrevistados, que diz:

> no meu ponto de vista isso é muito importante porque hoje nós estamos na era da química, do comprimido, essa juventude, que está aí, não tem esse conhecimento que eu tenho, e o meu conhecimento já está em terceiro lugar, e eles não tem, aí se registrar, aí amanhã ou depois eles não vão perder porque está registrado. Pra mim é muito bom esse registro, é espetacular, era para ter acontecido há muito tempo atrás, porque se perdeu muita coisa, conhecimento principalmente, nós temos que preservar ele.

Ed Carlos, professor de artes indígenas Kapinawá e liderança na comunidade Aldeia Batinga comenta a relevância deste levantamento,

> a gente dá continuidade de uma certa forma, ou seja, na escola mesmo local, a gente sempre repassa as plantas medicinais para os alunos para eles

> terem conhecimento. Porque já vem da raiz deles, de berço, mas as vezes, os pais esquecem, as vezes tem muitas plantas que não sabiam, e as vezes ele tinha no quintal de casa. Hoje eles já têm um certo bom conhecimento. Porque a gente tem que ter esse registro porque é uma coisa que a gente tem que guardar não só para o hoje, mas para amanhã, para as futuras gerações. Um registro é uma das partes mais importante.

Audálio detentor de saber da Aldeia Malhador, território indígena, Povo Kapinawá comenta que sem o conhecimento "as pessoas pisam no remédio a caminho da farmácia". E Ana do Centro Verde Viva, complementa que este conhecimento sobre o uso das plantas "é essencial e libertador". Egídio, morador da Vila do Catimbau e guia local, diz," Na verdade o Vale do Catimbau é uma farmácia viva, tem remédio para tudo quanto é de problema, só basta a gente ter o conhecimento. E quem entende de raízes, os curandeiros, os rezadores, estão cada vez mais em extinção".

O conhecimento ancestral é muito presente na comunidade, dentre a flora citada, eles reconhecem a aroeira com um grande poder de cura para enfermidades femininas. Também indicada para a gastrite comum. Outros usos são como alimento humano e matéria-prima. As partes utilizadas são a raiz, casca, folha, madeira. Uma das maneiras de usos é o banho de assento feito de suas cascas cozinhadas em água. Outro modo de utilização das cascas é em garrafadas combinando as suas com a de outras plantas. Também a casca dela sozinha na água é boa para cicatrizar inflamações. Dela também são feitos chás, lambedor, pomada, sabonete.

Dentre algumas receitas populares, quando se está com gastrite, indicam colocar um pedaço pequeno da casca da aroeira, machucada dentro da água e deixar descansar por 10 minutos e ficar bebendo. Segundo o detentor deste conhecimento assim que começa a tomar *"sente logo a cura da planta, a recuperação"*. Outro costume dos antepassados locais é pegar a folha amarrar com um pano na cabeça para chupar a dor de cabeça todinha. *"Ela sua, ela molha, quando a gente tira tá aliviado fica só com o cheirinho, a folha dela é a melhor que tem! É tudo remédio medicinal, essas árvores, tudo do mato que a gente hoje usa, antigamente o pessoal usava tudinho para cura!"*.

Outra moradora local reconhece que o Catimbau *"é uma farmácia em casa. É um grande remédio*." Um uso recomendado foi para combater a chicungunha utilizando o xarope da aroeira, junto com o angico, a quixabeira, a canelinha, e a jurema. Como as folhas são comestíveis foi citado o uso no suco verde e na salada. Na construção, a madeira foi muita utilizada para cercas e casas o que causou a sua diminuição na região. A floração dela é boa para as abelhas. Melífera, faz um mel gostoso e medicinal.

Outra árvore é muito lembrada pela comunidade foi o aveloz, cujo "leite" (o seu látex) pode chegar a queimar e cegar se cair no olho, porém o uso dele tradicional como matéria-prima nas construções de cerca e combustível em forma de lenha não é esquecido. Um novo uso dele citado é o medicinal, para ajudar na cura do câncer. A maneira de usá-lo como medicamento é ensinada pela moradora local, ela explica que tem que limpar com um algodão molhado com álcool o galhinho retirado do aveloz, cortar ele com uma tesourinha

e pingar 8 gotinhas de leite num litro de água, misturar e vai bebendo aos poucos.

Ele é muito recordado na paisagem pela maneira antiga de utilizá-lo em forma de cerca. Segundo morador local as cercas eram tudo feitas dele. Aproveitavam que eles nasciam quase colado um no outra colocavam uma madeira no meio para segurar e o animal já não passava. Sobre o uso como lenha quando caíam as touceiras dele na chuva de vento aproveitavam inclusive para esquentar o forno de torrar farinha antigamente para fazer a farinhada. Melífera, as abelhas também aproveitam a flor dele para fazer o mel.

A babosa (*Aloe vera),* não ficou de fora. Se trata de uma erva suculenta, perenifólia. Folhas sésseis, carnosas, rosuladas. Inflorescência central, ereta de 0,5 a 1,0 metro de altura, flores cilíndricas, alvas amareladas. Frutos cápsulas ovoides, sementes numerosas, pardo-escuras. Seu uso tradicional medicinal tem uma grande importância na região, utilizada para uma série de problemas como o da gastrite, estomago, e cura do câncer. É uma reparadora de todos os tecidos do corpo, anti-inflamatória, cicatrizante, desintoxicante.As partes utilizadas são a raiz, folha e polpa interna. Dela é feito o chá, shampoo (anticaspa), e lambedor para aumentar a imunidade. De acordo com uma das moradoras, *"geralmente a gente tinha o costume de plantar no quintal da casa. Até para os animais também, para o porco, a galinha, para que tenham uma boa saúde."* Comenta.

É indicada também, para as pessoas que tem problema de hemorroida, ameba, assadura, sangramento no reto, problemas intestinais, uma indicação de remédio é pegar a folha, cortar na base, retirar a carne interior, colocar numa

bacia dentro de água morna e tomar o banho de assento. Já para quem tem epilepsia pode pegar uma polegada da raiz, machucar, colocar na água, deixa ferver e fazer um chá para o paciente que está caído até ele começar a se recuperar. É ainda uma planta melífera.

Outra planta que foi muito citada foi a "banana-de--macaco". Segundo os moradores, o principal uso tradicional mencionado é como matéria-prima. Ela possui uma espécie de resina que funciona como cola. Esta resina misturada com pó de serra faz uma cola muito resistente. É uma cola natural que serve para fazer emendas na madeira. Também é melífera sendo visitada pelas abelhas.

Por fim, a Baraúna, braúna (*Schinopsis brasiliensis* Engl). Se trata de uma árvore com tronco reto bem conformado com 9 a 15 metros de altura, com copa semi globosa, pouco densa, com a casca depreendendo-se em porções irregulares. Folhas compostas pinadas, glabras, com odor de resina quando maceradas. Inflorescência em panículas com flores alvas pequenas. Frutos alados castanhos, dispersos pelo vento. De uso tradicional medicinal e da matéria-prima em construções, suas partes utilizadas como a folha, casca, olho, madeira são aproveitados de diversas maneiras. Muito usada a folha da braúna para tratar a febre em forma de chá ou inalando o seu vapor. O chá simples para curar a febre é tirar 3 olhinhos dela e colocar na água para ferver.

Um costume eram as mães pegarem o olho da baraúna, juntar com a folha do juá, a mangirioba e fazer chá ou lambedor para as crianças tomarem na infância e curar a gripe: "A*ntigamente, quando dava sarampo, a minha mãe fazia também o chá da braúna para a gente tomar e servia, nós temos a*

farmácia aqui, a farmácia da gente aqui é o mato", depoimento de moradora Dela também pode ser feito o xarope da casca. A utilização da madeira dela foi citado para fazer cerca. Melífera, dela as abelhas, retiram a seiva, o própolis e o mel.

Entre raízes e caminhos: O saber que brota

Reunir o conhecimento etnobotânico sobre os usos tradicionais das plantas presentes no PNC, além da presença de comunidades remanescentes quilombola e de indígenas Kapinawá confere um contexto social especial ao Parque, o que permitiu a recolha de informação exclusiva sobre as utilizações de cada planta e as interações etnobotânicas entre as comunidades e a caatinga.

A ciência é um quefazer permanente, interminável, cheio de caminhos e descobertas. Segundo depoimento de Márcia Vanusa, Engenheira Agronômica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entrevistada para esse estudo,

> a ciência não chega aqui, então a gente tem algo muito podemos dizer, é um bioma exclusivamente brasileiro riquíssimo em possibilidades de desenvolvimento, de segurança alimentar, de plantas medicinais de rituais, religiosos, e que é negligenciado em todos os aspectos, negligenciado pelo poder público, negligenciado cientificamente, e que é um conhecimento que a gente precisa resgatar. Então o seu trabalho ele vem nessa importância de registrar isso, e a gente é muito grata por a gente somar cada vez mais e eu acho que o único beneficiado é o povo brasileiro porque a gente esta catalogando e de alguma forma a gente pode trazer sustentabilidade para essas regiões, que é eles, se existe é por

> eles, é por eles que ainda resistiram estão aqui na resiliência ainda preservando esse bioma, então é para ele que a gente pesquisa e eu tenho certeza que o trabalho de Cecília vem nessa perspectiva de agregar esses valores e reconhecer esses saberes e guardá-los. Politicamente a gente tentar colocar a Caatinga ainda numa perspectiva de patrimônio nacional, é um dos biomas que na constituição brasileira ainda não é reconhecido e nem é legislado e nem é protegido, a Caatinga e o Cerrado, a gente vive nesse movimento politico tentando esse reconhecimento e mostrando pelo uso das populações e que tem um saber altamente ainda invisível perante a ciência, então cada artigo científico desse é mais uma força para mostrar o potencial desse bioma, e claro das pessoas que aqui estão".

Foram identificadas 76 espécies pertencentes a 33 famílias botânicas. Relativamente à origem das plantas estudadas, 84% são espécies nativas, e 36% são endémicas. A taxa de endemismo obtida é superior aos valores que têm sido reportados na literatura, cerca de 25%, o que evidencia o potencial biológico do PNC. As famílias botânicas que apresentaram o maior número de espécies foram a Euphorbiaceae, Cactaceae e a Fabaceae com cerca de 40% do número total de espécies identificadas. A família Cactaceae exibiu o maior número de espécies endêmicas à caatinga (8).

O porte mais frequente foi o arbustivo com 37 exemplares, seguido do arbóreo com 17 espécies, e o herbáceo com 13 amostras. As espécies arbustivas representaram mais de 50% do número total de espécies, sendo um indicador de um ecossistema botânico de baixo-médio porte, tal como acontece com a caatinga.

As classes de utilização que apresentaram o maior número de espécies foram a medicinal (64) e a planta melífera (47), o que representa 84% e 62%, respectivamente, do número total de plantas identificadas. Estes valores evidenciam o enorme potencial fitoterapêutico deste bioma. Cerca de 30% das espécies identificadas podem ser usadas como alimento para humanos e animais. Também foram qualificadas várias espécies como matéria-prima (20) para a construção, artesanato e cosméticos. No caso do uso social, foram levantadas algumas plantas (7), tal como a jurema-preta e o alecrim-caboclo, usadas fundamentalmente para rituais e fins religiosos.

A maioria das espécies (cerca de 68%) tem 2 ou 3 diferentes usos. As plantas que apresentaram o maior número de utilizações (7) foram o mandacaru e o ouricuri, refletindo a enorme importância destas duas espécies para as comunidades locais. Este levantamento contribuiu para um melhor conhecimento da flora presente no PNC, assim como dos principais usos de cada planta.

As pessoas entrevistadas consideraram fundamental o registro de todo o conhecimento tradicional para as comunidades atuais e gerações futuras, visto que o conhecimento empírico é volátil. Audálio, detentor de saber tradicional da Aldeia Malhador, Território Indígena Povo Kapinawá, ressalva que,

> as plantas são a cura do ser humano. Os nossos saberes a gente passa para o futuro, para a vida futuramente. Amanhã a gente se vai, mas depois fica alguém no nosso lugar. De pai para filho, de avô para neto e assim se vai a vida da gente. Viva a cultura, a tradição indígena, viva nós! Viva os mestres de saberes e de ciência, viva a mãe natureza, viva a terra, viva o ar, e viva o sol. E viva nós!

Referências

ATHIÊ-SOUZA, S. M. *et al.* ***Phanerogamic flora of the Catimbau National Park,*** Pernambuco, Brazil, *Biota Neotropica*, 19(1), pp. 1–27. 2019.

BALICK, M. J; Cox, P. A. ***Plants, People and Culture****: The Science of Ethnobotany*. Second, *Sustainability (Switzerland)*. Second. CRC Press. 2021

BARBOSA, T. A; GOMES Filho, R. R. **Biodiversidade e conservação da Caatinga**: revisão sistemática, Journal of Environmental Analysis and Progress, 7(4), pp. 177–189. doi: 10.24221/jeap.7.4.2022.5228.177-189. 2022

CASTRO, R. A. de, Fabricante, J. R; SIQUEIRA Filho, J. A. de **A importância da palmeira Syagrus coronata (Mart.) beec. para a conservação da riqueza e diversidade de espécies epífitas vasculares na caatinga**, *Revista Arvore*, 40(1), pp. 1–12. doi: 10.1590/0100-67622016000100001.

CAVALCANTI, L. C; CORRÊA, A. C. de B. **Pluviosidade no parque nacional do Catimbau (Pernambuco)**: seus condicionantes e seus efeitos sobre a paisagem, *Geografia*, 23(2), pp. 133–156. 2014. 2016.

FARIAS, G. B. De and Estado, N. **Aves do Parque Nacional de Catimbau**, Buíque, Pernambuco, Brasil', Atualidades Ornitológicas, (147), pp. 36–39. 2009.

FERNANDES, J. J. F. and Carvalho, M. L. **Parque nacional do catimbau**: Plano de Manejo Integrado do Fogo. 2023.

FLORENTINO, A. T. N., Araújo, E. D. L. and De Albuquerque, U. P. (2007) '***Contribution of homegardens to the conservation of caatinga plants, Municipality of Caruaru,*** **Per-**

nambuco State, Brazil', *Acta Botanica Brasilica*, 21(1), pp. 37–47. doi: 10.1590/s0102-33062007000100005.

FREIRE, K. T. L. de S. **Fungos Endofíticos de Bromélias dp Parque Nacional do Catimbau (Caatinga) e Produção de Proteases Com Ação Coagulante do Leite Recife.** 2019.

GOMES, A. P. S., Rodal, M. and Melo, A.**Florística e fitogeografia da vegetação arbustiva subcaducifólia da Chapada de São José**, *Acta Botânica Brasileira*, 20(1), pp. 37–48. 2006.

JÚNIOR, A. J. C. M. **Anurofauna de Áreas da Caatinga de Pernambuco**. Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

JUNIOR, G. C. D. **Flora Das Plantas Trepadeiras Do Parque Nacional Do Catimbau, Pernambuco, Brasil,** p. 134. 2014.

LEAL, I. R; TABARELLI, M; SILVA, J. M. C. **Da Ecologia e Conservação da Caatinga**. 2003.

LOEBMANN, D. and Haddad, C. F. B. ***Amphibians and reptiles from a highly diverse area of the Caatinga domain****: Composition and conservation implications*, *Biota Neotropica*, 10(3), pp. 227–256. doi: 10.1590/s1676-06032010000300026. 2010.

LUZ, G. R. *et al.* **Galhas de insetos em habitats xérico e mésico em região de Transição Cerrado-Caatinga no norte de Minas Gerais**, Brasil, *Neotropical Biology and Conservation*, 7(3), pp. 171–187. doi: 10.4013/nbc.2012.73.04. (2012)

MACHADO, C. C. C. **Alterações na superfície do Parque Nacional do Catimbau (PE-Brasil)**: consolidação dos aspectos biofísicos na definição dos indicadores ambientais do bioma Caatinga, p. 221. 2014.

MORATO, R. G. *et al.* ***Identification of priority conserva-***

tion areas and potential corridors for Jaguars in the Caatinga Biome, Brazil, *PLoS ONE*, 9(4). doi: 10.1371/ journal. pone.0092950. 2014.

NAPOLI, M. F; CAMARDELLI, M. ***Amphibian Conservation in the Caatinga Biomeand Semiarid Region of Brazil*, *Herpetologica***, 68(1), pp. 31–47. 2012.

OLIVEIRA, A. L. O. do Nascimento. **Sítio Arqueológico Alcobaça**: Sítio Referência no Vale do Catimbau - Buíque – PE. *Clio-Serie Arqueológica no 21*, pp. 5–39. 2006.

NOBRE, C. E. B; SCHLLINDWEIN, C. **Borboletas no Vale do Catimbau**: Guia de espécies e flores visitadas. Verbis Editora. 2016.

OLIVEIRA, D. *et al.* **Biodiversidade brasileira: Avaliação e identificação de áreas e ações prioritárias para conservação, utilização sustentável e repartição dos benefícios da biodiversidade nos biomas brasileiros**, Ministério do Meio Ambiente. Brasília. 2002.

PERAZZO, M. *et al.* **Sítios com pinturas rupestres em Buíque, Venturosa e Pedra, Pernambuco, Brasil, no contexto da geopaisagem**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum, 12(1), pp. 125–133. (2017)

PEREIRA, Joseane. **Griots**: Os contadores de histórias da África Antiga: Até hoje, os Griots seguem seu papel de guardiões da tradição. Aventuras na História. 2020. Disponível. em: < https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml>. Acesso: 26/02/2026.

QUEIROZ, L. P. de *et al.* ***Diversity and evolution of flowering plants of the Caatinga Domain*, *Caatinga****: The Largest Tropi-*

cal Dry Forest Region in South America. doi: *10.1007/978-3-319-68339-3_2*. 2018.

RADAMBRASIL, P. **Levantamento de Recursos Naturais**. Aracaju/Recife. 1983.

SEQUEIRA Filho, J. *et al.* **Guia de campo de árvores da caatinga**. *Vol 1*. 2009.

VASCONCELOS, G. C. L. de and Melo, J. I. M. de 'Flora do Parque Nacional do Catimbau, PE, Brasil: Loranthaceae', *Hoehnea*, 43(2), pp. 317–323. doi: 10.1590/2236-8906-23/2016.

A PSICOLOGIA NA SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Gabriela Vieira Mendes[37]

Introdução

Até recentemente, a Psicologia estava apartada da educação, ao menos oficialmente. A partir de 2019, os dispositivos legais passaram a inserir tanto a presença do psicólogo nas escolas, quanto o ensino sistematizado de educação socioemocional. Mas o que isso significa na prática e como o profissional da psicologia pode se apropriar dessas informações para desenvolver um currículo eficaz, eficiente e efetivo são as questões centrais que orientam a reflexão proposta neste ensaio.

A promulgação da Lei nº 13.935/2019, ao prever a atuação do psicólogo no contexto escolar, aliada à introdução da educação socioemocional nos anos iniciais da escolarização, suscita reflexões importantes acerca de seus desdobramentos e do potencial impacto social dessas iniciativas. Considerando as particularidades do contexto brasileiro, torna-se necessário problematizar de que modo a psicologia, enquanto ciência e campo de intervenção, pode contribuir para o aprimoramento do modelo educacional vigente, promovendo valores associados a uma formação humana integral, sensível às especificidades da realidade nacional.

37 Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estudante de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e Psicanalista Clínica.

Em diversos segmentos sociais, atualmente, a psicologia tem sido inserida. É sabido que seus benefícios vão além do aspecto clínico, fruto do acompanhamento psicológico nas diferentes esferas (Bordieu, 1970). Em ambiente escolar não é diferente, pois as escolas são espaços de inserção para a psicologia na medida em que sua aplicação permite preencher lacunas e trazer possibilidades à educação. Nesse sentido, a escola como instituição formativa, ambiente de integração da criança, espaço de desenvolvimento de saberes e habilidades carece do apoio psicológico. Com a recente Lei 13.935/2019, que determina o profissional psicólogo nas escolas, bem como a inserção da disciplina de educação socioemocional para os anos iniciais determinada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), há o reconhecimento legal da inclusão do profissional de psicologia na educação. Tanto as instâncias legais quanto técnicas da máquina educacional sinalizam o reconhecimento dos benefícios da psicologia em ambiente escolar para contribuir na educação e no apoio pedagógico.

No entanto, fica a dúvida: será que a mera inclusão do profissional de psicologia nas escolas garante o sucesso na empreitada de desenvolver as competências socioemocionais? Entenda-se por sucesso, nessa perspectiva, a melhor adaptação dos alunos ao mundo por meio do desenvolvimento da educação emocional e da efetividade no cumprimento das obrigações pela escola em relação ao rol de atribuições que ela exerce com o incremento do profissional da psicologia.

Nesse quebra-cabeça escolar com múltiplos segmentos – alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, especialistas em apoio especializado, funcionários, família e

comunidade escolar – a inserção de mais um elemento deve estar ancorada a um trabalho com vistas a trazer benefícios a esses sujeitos. Faz sentido, portanto, mais do que inserir simplesmente, desenvolver o psicólogo para atuar nesse novo espaço. Algumas pesquisas já corroboram a relevância no estudo da atuação do psicólogo, defendendo a necessidade do mesmo contribuir com o seu conhecimento de maneira crítica ao desenvolver um trabalho orientado às escolas. (Lessa, 2010).

Nesse sentido, este trabalho pode vir a colaborar de forma que os psicólogos, profissionais da educação e comunidade possam conhecer detalhes relevantes da legislação que tangencia o tema da educação socioemocional, quais benefícios espera-se com a inclusão do psicólogo em ambiente escolar. Por fim, vale ressaltar que aprofundar os aspectos temáticos norteadores desse novo momento na educação pode contribuir de maneira transformadora para a educação.

Como parte da formação em psicologia, pensar de maneira crítica o currículo e desenvolver capacidades do profissional da psicologia que vai atuar em ambiente escolar, fundamentando o arcabouço teórico-pedagógico e o saber fazer é um passo a mais para os profissionais que desejam desenvolver seu trabalho para fazer a diferença em sala de aula.

Dessa forma, o objetivo geral é trazer luz sobre a atual legislação acerca do tema do ensino de educação socioemocional nas escolas, conhecendo os parâmetros pedagógicos e regramentos legais. Para atingir tal finalidade há o objetivo específico de estabelecer um estudo bibliográfico aprofundado da temática, que inclua a legislação e a visão da psico-

logia, elencar eixos para boas práticas no desenvolvimento do psicólogo que sirvam como orientação para o trabalho em ambiente escolar e, por fim, fazer uma análise crítica do tema.

A escolha por uma abordagem qualitativa permite uma compreensão mais profunda das práticas e percepções sobre a atuação do psicólogo na escola, além de possibilitar uma análise crítica da legislação e suas implicações. Busca-se levantar e analisar a literatura existente sobre a atuação do psicólogo nas escolas, a legislação pertinente (Lei 13.935/2019, BNCC), textos acadêmicos, e as práticas de educação socioemocional. Assim, este artigo segue uma estrutura de revisão da literatura, contextualização da psicologia na educação, apresentação e análise da legislação (Lei 13.935/2019, BNCC), e conceitos de competências socioemocionais e sua importância na educação.

Em seguida, propõe-se uma compreensão aprofundada do conteúdo dos documentos, discutindo a percepção da atuação do psicólogo nas escolas e os impactos na educação socioemocional. Nesse percurso, espera-se encontrar os principais eixos de boas práticas e currículo do psicólogo que esteja orientado ao trabalho em ambiente escolar de ensino de educação socioemocional.

Espera-se, com isso, esclarecer uma reflexão crítica sobre a legislação e suas implicações para a prática escolar, bem como para a formação dos psicólogos para a prática educativa. Dessa forma, contribuir de maneira efetiva aos sujeitos que são atravessados pela temática do ensino de educação socioemocional nas escolas: psicólogos, pais, diretores e comunidade escolar.

Da teoria à sala de aula

A psicologia, enquanto ciência e campo de aplicação, subdivide-se em áreas de atuação e, desde seu início, tem contemplado a psicologia da educação. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), desde seu início, ao versar acerca do tema das áreas de atuação da psicologia, Resolução CFP 014/2000 e 13/2007, traz:

> Art 3º: As especialidades a serem concedidas são as seguintes: I. Psicologia Escolar/Educacional; II. Psicologia Organizacional e do Trabalho; III. Psicologia de Trânsito; IV. Psicologia Jurídica; V. Psicologia do Esporte; VI. Psicologia Clínica; 3 VII. Psicologia Hospitalar; VIII. Psicopedagogia; IX. Psicomotricidade; X. Psicologia Social; XI. Neuropsicologia (CFP, 2007).

Assim, numa perspectiva histórica, a psicologia da educação é especialidade e campo de atuação do profissional da psicologia há mais de vinte anos, embora a educação só venha a reconhecer sua importância bem mais tarde. Note-se que há distinções entre psicologia da educação e a psicologia escolar. A primeira, entendida como subárea de conhecimento, cuja vocação engloba a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo e a psicologia escolar.

A psicologia escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da

educação, por outras subáreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento (Antunes, 2008, p. 470).

Em termos legais, foi somente em 2019 com o advento da lei 13.935 que a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica passou a ser exigência. No entanto, muito antes disso, a psicologia da educação vem contribuindo no desenvolvimento de uma perspectiva de educação para todos, tendo como princípio o compromisso social e o respeito à diversidade. Levou muito tempo para que a psicologia da educação tivesse essa garantia de atuação junto às escolas.

Desde o início do século XX, o percurso da psicologia na educação começa a ser traçado. Inicialmente estruturado sob a influência das correntes europeias, especialmente o funcionalismo e a psicologia experimental e, posteriormente, com as ideias do movimento Escola Nova, o qual integrou ideias da psicologia às práticas educativa. Promovendo uma educação mais centrada no aluno, o movimento escolanovista propunha que a Educação é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade, as pessoas devem ser aperfeiçoadas para viver e progredir socialmente.

Entre as leis que definiram o rumo da educação no Brasil nos primeiros anos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei 4.024/61, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei, 5.692/71, nenhuma delas contemplou a atuação do psicólogo na educação. Já no ano de 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB Lei 9.394/96, com uma proposta contraditória, deixando evidente no capítulo VII, que trata dos recursos financeiros, a proibição da atuação do psicólogo dentro da escola, bem como,

outras formas de assistência social. “Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: […] IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social […]. (Brasil, LDB 9.394/1996).

Somente ano de 2019, foi finalmente publicada a Lei 13.935/19, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica. Um marco de extrema importância para a profissão do psicólogo:

> Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais:
>
> § 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. § 2ºO trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições. (Brasil, 2019, Lei 13.935/2019).

Além da legislação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza o ensino no país, passou a determinar o ensino normatizado de habilidades

socioemocionais. A base curricular tem seu início em 1988, com a Constituição da República que legisla em seu artigo 210: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (Brasil, 1988).

Dessa maneira forma, o ensino deve conter um currículo comum nas redes de ensino das Unidades Federativas, norteando as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo território nacional. Em sua mais recente reformulação, a BNCC determinou que até 2020 fossem inseridos nos currículos do ensino fundamental habilidades socioemocionais.

Com isso, há pelo menos quatro anos, o Brasil busca incrementar a educação brasileira com formação humana integral. As competências gerais referidas na BNCC reafirmam o compromisso da educação brasileira para com as demandas da sociedade contemporânea, uma vez que se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo, ético e responsável requerem muito mais do que a acumulação de informações. Diante dessas transformações e desafios que demandam a presença do psicólogo na escola, resta saber como tem sido o preparo desse profissional.

A forma como a BNCC traz a questão do ensino de habilidades socioemocionais não deixa claro, portanto, não garante, que o profissional da psicologia deve ser o responsável por ministrar essa educação. Isso acaba deixando margem para que tal ensino se pulverize em outras matérias e enfraquece a já frágil presença do psicólogo em âmbito escolar.

A evolução da psicologia da educação no Brasil está intimamente ligada ao desenvolvimento das práticas educacionais e às teorias psicológicas que foram introduzidas ao longo do século XX. A partir dos anos 40, com a influência do behaviorismo e da psicologia cognitiva, houve um crescimento da pesquisa e da prática em psicologia educacional, focando na aprendizagem e no desenvolvimento humano. A criação de instituições de formação de ensino superior em psicologia, como a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, impulsionou a formação de psicólogos educacionais a publicação de estudos relevantes nessa área.

Com os avanços nas pesquisas e o surgimento da psicologia crítica, movimento construtivista, representado por figuras como Jean Piaget e Lev Vygotsky, a prática pedagógica no Brasil passou a valorizar elementos como o contexto social e cultural na aprendizagem.

Na esteira dos estudos em psicologia escolar, surge nos Estados Unidos a CASEL (Colaborative for Academic, Social and Emocional Learnig), uma organização internacional sem fins lucrativos de onde se originaram as principais ideias sobre aprendizagem socioemocional pelas escolas. Fundada em 1994, a entidade possui como missão fomentar a inserção nos programas escolares de disciplinas que incluam competências socioemocionais.

Em 1994, um grupo apaixonado de pessoas reuniu-se para desenvolver um campo que abordasse a "peça que faltava" na educação. A colaboração multidisciplinar incluiu investigadores, educadores, profissionais e defensores das crianças que acreditavam que as escolas devem atender a

todas as necessidades sociais e emocionais das crianças. O grupo surgiu dos seus encontros com um nome e uma missão: nasceram tanto o CASEL como o termo "aprendizagem social e emocional". (CASEL, 2024, n.p).

Para isso, a CASEL desenvolveu um arcabouço teórico sob a justificativa de que o ensino de habilidades socioemocionais pode promover ganhos no desempenho acadêmico de forma ampla. Ou seja: com habilidades socioemocionais mais bem desenvolvidas, os estudantes podem ter melhores resultados nas disciplinas do currículo tradicional. Para fomentar o ensino, a CASEL oferece cursos que podem ser acessados gratuitamente em diferentes línguas. Tal lógica de fomentar o ensino de habilidades socioemocionais tem sido aceita por muitos países, incluindo o Brasil, que implementam as habilidades sociais e emocionais como medida para elevar aos padrões de aprendizagem.

O Brasil referencia a CASEL, admitindo que, quando o aluno desenvolve suas habilidades de comunicação, autor responsabilidade e consciência social, suas possibilidades acadêmicas também se ampliam. A partir do ano letivo de 2020 (BNCC, 2017), os currículos de toda a educação básica precisam prever as competências e habilidades socioemocionais. Isso não quer dizer que todas as escolas terão um currículo único, mas sim que há uma base comum determinada legalmente e sobre a qual serão desenvolvidos os currículos, com espaço para flexibilização e regionalização. O documento, no entanto, não estabelece qual o profissional é responsável pelo ensino da educação socioemocional. Porém, quando se coaduna tanto a nova BNCC quanto a Lei 13.935/19, am-

bas criadas no mesmo período, fica evidente que o profissional da psicologia deve estar inserido no contexto.

A Base curricular incentiva o ensino de habilidades socioemocionais, mas não deixa explícito que deve haver uma disciplina específica. Dessa forma, basta garantir atividades que englobem conteúdos cuja base envolva conhecimento socioemocional para cumprir a exigência legal. Há que se ressaltar que é preciso assegurar que os alunos tenham aprendizagem significativas para desenvolver conteúdos de maneira relevante e que impactem em suas vidas. É necessário um currículo estruturado, com treinamento aos professores e mecanismos de avaliação pertinentes a fim de que se possa aferir resultados.

Na página da CASEL, fica evidente a responsabilidade que a entidade tem sobre a amplitude dessas habilidades socioemocionais. *As Social and Emocional Learning* (SEL), uma vez que são aplicadas nos diferentes entornos, devem ser apoiadas por diferentes entidades, para além da escola. Dessa forma, a instituição marca a importância do envolvimento, além dos professores nas salas de aulas, da escola como um todo, das famílias e cuidadores e da comunidade.

Tal ideia vai ao encontro de um provérbio africano que diz "é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". A psicologia enxerga o sujeito como ser biopsicossocial, enfatizando a relevância do laço social na construção das identidades. Para Oliveira (1992, p.33) "A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente [...] a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança".

As cinco competências centrais da aprendizagem socioemocional para a CASEL incluem: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de comunicação e tomada de decisão responsável.

A autoconsciência é sobre como nos conhecemos e entendemos a nós mesmos. Nossas emoções, nossos pensamentos e nossa identidade. Questões como "como me sinto em uma situação?", "por que me sinto dessa maneira?", "Como posso me entender com mais clareza e como me encaixo em minha família, em minha comunidade e no mundo?". Desenvolver um sentido sadio de identidade, de autorrespeito, de autorreflexão e do propósito da presença do jovem no mundo são pontos abrangidos no ensino da autoconsciência. Uma vez que jovens e adultos têm uma autoconsciência sólida, é possível processar experiências e emoções intensas, comunicando-se a respeito de maneira útil.

A segunda competência, autogestão, trata de saber o que fazer com a consciência que se adquire sobre si. Como o sujeito se auto-organiza e converte autoconsciência e emoções em ações que melhorarão a vida para si próprio e para os demais. Interferindo, assim, na maneira como o sujeito elabora um plano de trabalho para atingir os objetivos que almeja alcançar. Trata-se de pensar sobre si próprio, elaborar os sentimentos e agir de modo a manter a motivação frente aos desafios. Uma autogestão sólida capacita o sujeito a lidar melhor com as dificuldades.

A terceira competência trata da consciência social, a qual busca fazer com que os sujeitos experimentem mais autopertencimento, empatia e maior aceitação. O mundo é um

lugar plural, repleto de sujeitos, com vivências, culturas e histórias próprias. Por meio do desenvolvimento do respeito e da inclusão, deve-se saber que, apesar de existirem diferenças entre as pessoas, cada um deve se sentir parte de algo maior. Isso traz um senso de pertencimento e confiança. Sentir-se parte, incluído e respeitar o entorno aumenta a motivação, o bem-estar e a satisfação, tanto na escola quanto fora dela. A competência que inclui habilidades para relacionar-se traz um rol de atitudes práticas que o sujeito deve incorporar ao longo de todo seu desenvolvimento. Essas habilidades dependem do sujeito atitudes como resolução de problemas, comunicação, escuta empática, relações saudáveis de apoio, pedir/oferecer ajuda, cooperação. A forma como nos relacionamos induz ao estabelecimento de vínculos que podem ser positivos, significativos e de apoio. Envolve situações de comunicação e escuta, compreensão das ideias alheias e discordâncias, cooperação e resolução de conflitos. Essas habilidades são úteis para o relacionamento do sujeito em diferentes esferas: em sala de aula, entre seus pares, na família e na comunidade. QUERES ESSE PARÁGRAFO DESSE JEITO MESMO?

Do mesmo modo, no futuro, as habilidades de relacionamento serão úteis na convivência social, entre amigos e colegas de trabalho. Sujeitos que detêm fortes habilidades para as relações estão mais habilitados para trabalhos em conjunto com seus pares, valorizam o compartilhamento de informações e a resolução pacífica de problemas. São sujeitos que falam quando algo está mal e estão dispostos a escutar e encontrar soluções com respeito mútuo.

A tomada de decisões responsáveis implica a forma como nos detemos sobre um problema de maneira reflexiva,

com a mente aberta, reunindo informações. Envolve a busca por novos conhecimentos e diferentes formas de compreensão, assim como o pensamento crítico. A habilidade de tomar decisões com responsabilidade implica conhecer os efeitos das decisões, ou seja: o impacto e suas consequências. Pessoas com boas habilidades nessa área tornam-se mais atentas e envolvidas, são pensadores críticos, são menos enrijecidos. São capazes de buscar novas perspectivas e conhecimentos com maior rapidez.

Em suma, a CASEL enxerga a aprendizagem social e emocional como um processo inclusivo, da escola à comunidade, para desenvolver habilidades que nos ajudam a ter sucesso na escola e em todas as áreas de nossa vida, como nos comunicarmos de maneira efetiva, construir relações, superar desafios e tomar decisões que nos beneficiamos a nós e aos outros. A autorregulação emocional ajuda as crianças a guiar seu comportamento e contribui para sua capacidade de conviver com os outros (Papalia. 2013). As habilidades socioemocionais não pretendem ensinar aos jovens o que pensar, de maneira a impô-los uma perspectiva. É antes um modo para ensinar aos sujeitos formas de compreender perspectivas diferentes, desenvolver habilidades de raciocínio crítico e compartilhamento de ideias.

"As emoções são sentimentos que comumente têm elementos fisiológicos e cognitivos e que influenciam o comportamento" (Feldman, 2015, p. 283). As emoções estão atreladas ao nosso comportamento, contribuindo para forma como agimos no ambiente. Dessa maneira é importante que todos aprendam a lidar com as emoções. O profissional da

psicologia, em que pesem as variações no currículo dos cursos de psicologia em todo o país, estuda, ao longo da graduação, disciplinas que englobam conhecimentos de psicologia educacional e escolar.

Esses conteúdos são de fundamental importância para que o psicólogo compreenda as dinâmicas escolares, os dispositivos cognitivos do aprendizado e as principais teorias da educação. Isso faz com que o profissional de psicologia esteja melhor qualificado e habilitado para o ensino de habilidades socioemocionais. No entanto, são necessárias habilidades pedagógicas para criar condições para o desenvolvimento de todas as competências.

No Brasil, foi demonstrado por meio de um estudo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que fatores como empatia e autocontrole aumentam em jovens que recebem educação socioemocional. "O estudo analisou os níveis de autocontrole, empatia, autoconhecimento e habilidades sociais de 9608 alunos de 10 a 17 anos que foram submetidos ao Programa Semente de habilidades socioemocionais" (Freitas, 2018). O estudo destaca o modelo de teste aplicado como teste t de Student, o material do programa Semente e a formação oferecida aos professores. A magnitude das melhorias foi da ordem de 2,3% para alterações em empatia cognitiva emocional, 13,5% para autoconhecimento e 13,9 % para o autocontrole e 7,2 % para as habilidades sociais.

O ensino de habilidades socioemocionais é uma prática que está sendo adotada, cabe às escolas possibilitar um ensino de qualidade de modo a desenvolver os sujeitos, mas a legislação não deixa claro quais instrumentos de aferição

serão utilizados nessa modalidade de ensino. É importante ter claro que o acréscimo do ensino de habilidades emocionais enquanto disciplina escolar não é uma distração acadêmica, portanto deve ter uma parametrização adequada. Trata-se de conteúdos relevantes que podem auxiliar para a vida e até mesmo melhorar a aprendizagem das outras disciplinas.

Um campo em construção: A psicologia escolar no cenário contemporâneo

A legislação brasileira tem evoluído no sentido de abranger o ensino sistematizado de habilidades emocionais para o currículo brasileiro. As mais recentes alterações na BNCC trazem essa evolução. No entanto, ainda há que falar em adaptações necessárias. É recente a aplicação da lei e são poucos estudos no Brasil que mencionam os impactos da inserção da educação socioemocional e do profissional da psicologia nas escolas.

A legislação não deixa claro e disponível quais métodos e técnicas para avaliação das habilidades socioemocionais. De modo que é necessário que as leis e a BNCC também se ocupem de garantir formas de mensuração possíveis para avaliação da eficiência (desenvolvimento), eficácia (atingimento de objetivos) e efetividade (impacto social na vida dos sujeitos).

Sobre boas práticas, observou-se o estudo da CASEL que de maneira estruturada está criando um núcleo de desenvolvimento de práticas em habilidades socioemocionais desde 1994. Isso denota a importância em se implementar; no Brasil, além das leis, um departamento qualificado para pensar,

dialogar e incrementar os estudos em habilidades socioemocionais. A CASEL oferece espaços de reflexão tanto para professores, quanto para outros interessados na área, ampliando assim o debate em torno dessas habilidades. Considerando as especificidades e idiossincrasias brasileiras, há a necessidade de um espaço nacional que desenvolva e promova estudos e o acesso dos profissionais da educação a modelos de ensino que dialoguem com nossa cultura e realidade.

Por fim, não se pode pensar na inclusão de leis e regulamentos como linha de chegada. Finalmente as escolas e governos passaram a adotar modelos que garantam a presença do profissional de psicologia em sala de aula, bem como de um ensino sistematizado de conteúdos afetos à psicologia. A história de nosso país tem contornos de leis que não são cumpridas, ou são "engavetadas". Avançamos em termos de legislação, mas este é apenas o ponto de partida.

A história da psicologia na escola começa agora e cabe aos profissionais fortalecer e aperfeiçoar aquilo que se conquistou até aqui. Se a psicologia chegou à sala de aula, seu desafio agora é não apenas ocupar esse espaço, mas qualificá-lo por meio de práticas fundamentadas, pesquisas comprometidas com a realidade brasileira e políticas públicas que ultrapassem o texto da lei. A consolidação da educação socioemocional no contexto escolar dependerá menos da existência de marcos legais e mais da produção de conhecimento crítico capaz de transformar a prática educativa e a vida dos sujeitos que a atravessam.

Referências

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional**: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008 • 469-475 Artigo disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em 17/11/2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.935** de 11 de dezembro de 2019. Brasília, DF.

_____Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC,2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29/09/2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1970.

CARNEIRO. B. V. **Psicologia e Educação**: desafios ao diálogo. Revista Educação, vol. 5 – maio de 2012. Acesso em 03/11/2024.

CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução n° 013, de 14 de setembro de 2007. Disponível em: www.cfp.org.br.. Acesso em: 25/11/2024.

FELDMAN, Robert S. **Introdução à psicologia** [recurso eletrônico] / Robert S. Feldman; tradução Daniel Bueno, Sandra Maria M. Da Rosa. - 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FREITAS, Hyndara. **Empatia e autocontrole aumentam em jovens que recebem educação socioemocional**, diz pesquisa. O Estado de São Paulo, São Paulo. 30 ago 2019.Disponível em: <ttps://www.estadao.com.br/amp/emais/comportamento/empatia-e-autocontrole-aumentam-em-jovens-que-recebem-educacao-socioemocional-diz-pesquisa/.>. Acesso em : 25/11/2024.

LESSA, Patrícia Vaz de. **A atuação do psicólogo no ensino público do Paraná**: contribuições da psicologia hitórico-cultural. Paraná. 2010. Artigo disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014 Acesso em: 29/09/2024.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. [S.l: s.n.], 1992.

PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGH EDITORA LTDA. 12ª Ed. 2013.

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O SUCESSO ESCOLAR: ENSAIO SOBRE A MENINA LUZ

Liege Maria Ferreira Santana[38]

Introdução

O presente ensaio pretende analisar a trajetória de uma criança de nove anos e seis meses, no período que compreendeu o final do quarto até a metade do quinto ano do ensino fundamental, a partir de uma intervenção psicopedagógica, fora da escola. Trata-se, apenas, de um recorte, relatando e analisando, durante seis meses de atendimento, a evolução dessa criança e as questões e temas que permearam a intervenção.

Os registros do trabalho constam em atividades realizadas pela criança, relatos escritos em um diário de "campo", bem como em vídeos e áudios gravados ao longo desse período. Inicialmente, as ideias foram expostas em meu blog[39] numa linguagem mais coloquial, a fim de socializar temas os quais considero relevantes para pais, mães e educadores, em geral. Posteriormente, optei por sistematizar e fundamentar mais academicamente o relato que aqui se encontra.

Antes, porém, é necessário situar o leitor no contexto do atendimento psicopedagógico, suas implicações sociais e educacionais. A Psicopedagogia, enquanto campo de conhe-

38 Psicopedagoga clínica. Mestre em Educação – UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

39 https://www.blogger.com/blog/posts/2811405492285685283?hl=pt-BR&tab=jj

cimentos na área da aprendizagem e da não aprendizagem só tem razão de existir se, e somente se identificar-se enquanto prática social transformadora. Num mundo em que a imbecilidade, muitas vezes, toma conta das pessoas que acreditam, cada vez mais, em notícias e saberes falsos, bem como divulgam desinformação, o propósito de toda prática educativa é, antes de tudo, contribuir para o desenvolvimento da inteligência e para a superação da mediocridade.

O sistema educacional brasileiro exige excessivas competências, diferentes habilidades e conteúdo dos/das aprendizes, em cada ano escolar. Só mesmo o desenvolvimento das complexas funções superiores do cérebro como, atenção, memória, percepção, inclusões, relações de análise-síntese, planejamento executivo, constituintes do pensamento, mediatizadas pela linguagem e motricidade, para dar conta do também complexo processo de compreensão de conteúdos e novas aprendizagens, em nosso sistema escolar.

Essa intervenção pretendeu agir, diretamente, no desenvolvimento dessas estruturas mentais da criança atendida, assim como na integralidade de sua constituição, enquanto ser histórico e social, dotado de emoções, saberes, motricidade e sócio afetividade.

A compreensão desses processos faz-se a partir das trajetórias acadêmica e profissional que definem uma visão de homem/mulher, de sociedade e de Educação. Em minha formação sobressaíram-se as explicações psicogenéticas de Piaget[40] e seus seguidores, bem como as contribuições histó-

40 Refiro-me, principalmente às pesquisas de Constance Kamii, sobre a matemática e de Emília Ferreiro, sobre leitura e escrita.

rico-culturais de Lev Vygotsky[41] e demais teóricos da Psicologia Soviética.

Por um lado, compreender Piaget instiga-me a insistir no trabalho com as relações lógicas, enquanto basilares, estruturadoras dos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares. Por outro, valer-me da teoria histórico-cultural impulsiona-me a intervir na aprendizagem, adiantar-me aos saberes dos/das aprendizes, com proposições cada vez mais desafiadoras, num crescente processo dialógico, em que educador/educadora e educando/educanda colocam-se como sujeitos em aprendizagens.

Os tópicos seguintes analisam as questões que perpassam o trabalho de intervenção, como: os diferentes níveis de conhecimento e conceitos em evolução, na criança; as implicações e efeitos das mídias sociais nessa evolução; o excesso de diagnósticos dados às crianças, em razão de suas diferenças, patologizando o que não é doença e, por fim, as implicações de um trabalho uníssono entre família, escola e psicopedagoga.

Avaliação da Aprendizagem (novembro e dezembro de 2024)

Luz, como chamarei a criança, sujeito desses relatos, apresentou dificuldades em leitura, escrita e matemática, um quadro de inquietude e desatenção, bem como características psicomotoras diferenciadas, em relação a sua faixa etária (nove anos e seis meses, no início). E ainda, incapacidade de pular corda, andar de bicicleta, inabilidades viso motoras,

41 Refiro-me, sobretudo aos escritos de Alexander Luria, sobre a linguagem e Alexis Leontiev, sobre a constituição histórico social do pensamento.

prejudicando a identificação de fonemas-grafemas e a montagem de quebra cabeças, além de uma série de outras características que se contrapõem às exigências escolares, deixando-a em desvantagem, com relação ao rendimento acadêmico da maioria dos alunos e alunas de sua turma.

O encaminhamento foi feito pela escola, com a indicação de uma possível Dislexia[42], ou seja, dificuldades ou impossibilidade de/na aprendizagem da leitura.

Intervenção (janeiro a junho de 2025): avanços emocionais, neuro motores e cognitivos

O plano de trabalho foi elaborado para duas sessões semanais, com atendimento mensal aos pais. A proposta era que as sessões dividir-se-iam em três momentos: momento inicial de respiração e consciência do corpo, atividade psicomotora agitada (corda) e atividade lúdica (jogo de mesa).

Logo na segunda sessão de intervenção, a criança já apresentou ganhos em memória e atenção, funções essenciais ao ato de aprender. O relaxamento acalmou-a, provendo diminuição na velocidade dos pensamentos e menor agitação física. Segue um registro importante desse dia:

P. – Você já havia feito relaxamento antes?

C. - Não. Nunca. (Diário de campo, 06/01/2025).

Em relação ao encontro anterior, ela conseguiu reverter o resultado do jogo da memória de palavras acentuadas, fazendo muitos pares e vencendo o jogo. Conversamos sobre como estar calma é importante ao realizar, tanto atividades do dia a dia, quanto atividades acadêmicas.

42 Transtorno específico da leitura, que pode se manifestar como dificuldade na leitura, escrita e compreensão de textos.F81.0. CID 10.

Outra reflexão a se considerar, aqui, é o fato de Luz nunca ter realizado e não conhecer a atividade de relaxamento, momento importante nos dias atuais, sobretudo para o perfil de criança da qual estamos falando. No entanto, já faz uso do metilfenidato (Ritalina) porque tem diagnóstico de TDAH[43]. Sobre esse tema, especialistas das áreas da saúde e educação estão chegando a protocolos rigorosos para indicação do uso do metilfenidato, devido ao excesso de prescrições indevidas e da complexidade que envolve o diagnóstico do TDAH[44]. A respeito do cloridrato de metilfenidato, Barros, (2014, p.12) afirma: "segundo relatórios da ONU, sua produção mundial cresceu em torno de 357% entre os anos de 1996 e 2012 enquanto sua comercialização no Brasil, nesse mesmo período, passou de 9 Kg para 578 Kg, o que significou um aumento de aproximadamente 6.322%."

Um exemplo desses protocolos é o elaborado pela prefeitura de Campinas que justifica a preocupação com a medicalização excessiva, pontuando que:

> As dificuldades de escolarização necessitam ser muito bem fundamentadas, uma vez que estão associadas à conduta medicamentosa psicotrópica com metilfenidato, que além de produzir inúmeros efeitos colaterais objetivos, produz efeitos subjetivos de consequências imensuráveis sobre a autoestima da criança, pois deposita nela a principal causa de sua dificuldade escolar. (Campinas, 2001, p.1)

Quanto aos critérios sugeridos para a indicação do medicamento, relacionam-se:

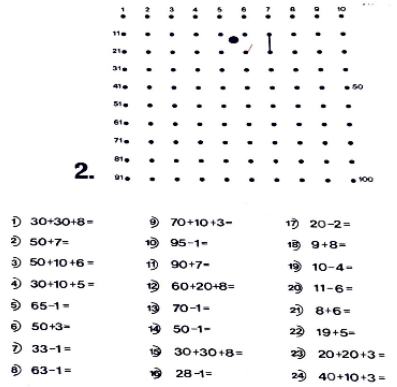
43 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Classificado como 602 no Código Internacional de Doenças, CID 11.
44 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

> A. CRITÉRIO DE INCLUSÃO ♣ Crianças de 8 a 18 anos, morador no município de Campinas, cadastrado na Unidade de Saúde de referência e em seguimento horizontal. ♣ Preenchimento do formulário específico de solicitação de Metilfenidato, acompanhado de o Exames (hemograma completo, TSH, AST e ALT, ECG – com laudo), o Curva de crescimento (avaliação da curva de crescimento pelo pediatra da unidade com anotações dos últimos 2 anos), o Relatório do Terapeuta que acompanha o paciente por pelo menos 6 meses e relatório escolar. ♣ A solicitação inicial via formulário específico deve ser feita por psiquiatra ou neuropediatra. (Campinas, 2001, p. 2).

Dentre os tantos critérios que subjazem a inclusão do medicamento, o fato da criança precisar ter passado por seis meses de terapia, daria a ela a chance de estar mais calma, inclusive por ter tido possível contato com técnicas e/ou atividades de relaxamento, dentre outras intervenções não medicamentosas. Infelizmente, a maioria das prescrições não têm considerado tais critérios.

Ainda na segunda sessão, Luz lembrou-me a promessa feita de jogar o jogo Perfil. Prometi não esquecer na sessão seguinte, embora eu já tivesse uma organização prevista para os encontros, e soubesse que o jogo demandaria todo o tempo que possuíamos. Mas ela trazia consigo, o desejo de jogá-lo. Inserir as solicitações das crianças em nosso planejamento, sem perder de vista os objetivos do trabalho, é pensar como Leda Barone (1990), em seu livro, resultado de sua tese de doutorado: “De Ler o desejo ao desejo de Ler”: Para promover avanços na aprendizagem, é necessário saber “ler” o de-

sejo da criança, para que ela descubra o prazer de ler e deseje essa aprendizagem tão essencial à vida moderna.

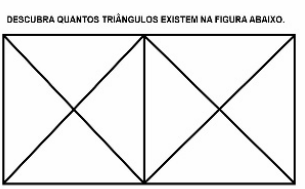


Inseri, como sempre faço, leitura das regras de jogos como condição para jogar porque representa importante momento de compreensão da função da leitura. Sem ler as regras, não é possível jogar. Nesse ato, a criança demonstra suas habilidades de decodificar os símbolos escritos e compreensão do que lê. É muito comum aos leitores iniciantes não conseguirem seguir as linhas de um texto, trocarem vogais, inverterem a posição das letras, atrapalhando-se e desanimando no seguimento da leitura. Mas para Luz, nem mesmo tais obstáculos tiraram-lhe a alegria de jogar e ler.

Outra atividade, a representada ao lado, constituiu importante recurso na intervenção. Solicita a criança traçar retas sobre os pontilhados e descobrir qual desenho aparecerá. Antes disso, deve resolver os cálculos para encontrar os pontos corretos. Envolve habilidades viso motoras e muita atenção, no momento de traçar as linhas, além do domínio de cálculos das quatro operações. Inicialmente, foi desafiador, para Luz, resolver uma sequência dessas atividades. Motivada para saber qual desenho apareceria fez, de forma prática, até a tomada de consciência do melhor caminho a seguir. E ensinou: "Sempre olho os números da primeira linha e sigo, descendo até encontrar o ponto." Para Dongo-Montoya (2021), toda re-

presentação simbólica e consciente é a reorganização do resultado de um "saber prático". Nesse caso, Luz representou em palavras, sua tomada de consciência a respeito da forma de resolver a atividade, após sucessivas tentativas (práticas) de resolução.

Já na próxima atividade ao olharmos o desenho abaixo, uma série de "caminhos mentais" serão traçados, em nosso cérebro, para descobrirmos o número de triângulos da figura.



É de se esperar, no entanto, que a criança da qual tratamos não resolva esse desafio de imediato, porque um dos empecilhos para sua leitura fluente é exatamente a percepção viso motora. Todavia, ela traçará caminhos próprios, singulares para resolvê-lo.



Em sua resolução, enumera todos os triângulos que consegue enxergar. Depois, soma os números de cada um (como visto no canto inferior direito da página). Embora esse raciocínio não tenha produzido uma resposta correta, enumerar os triângulos serviu para a própria visualização e contagem dos que ela não conseguiu ver, inicialmente. Ou seja, os pares (5,4) formam um triângulo, o grupo (6,3,2,7) forma outro e, assim, sucessivamente

"Caminhos do pensamento" não podem ser considerados erros, mas formas de pensar a serem valorizadas.

Acontece muito de, ao solicitarmos à criança que explique seu raciocínio, ela já pegue, imediatamente, a borracha para apagar o que fez. Por ser sempre tão corrigida, criticada e desvalorizada, em suas formas de pensar, acredita que toda intervenção educativa seja para puni-la ou corrigir erros. Ao revermos nossa posição sobre o que é ensinar e aprender, pensemos como Paulo Freire para quem os conteúdos, "enquanto objetos de conhecimento se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e ao fazê-lo, ensinam". (Freire,1996 p. 57).

Há mais de um século, não são poucos os pesquisadores e educadores que preconizam o conhecimento trazido pelos alunos, como ponto de partida para novos saberes a serem ensinados. Essa é a chave para que, além de aprender melhor, as crianças possam criar formas diferenciadas de resolver problemas, bem como tornarem-se jovens e adultos criativos, autônomos, construtores de sua própria história refletindo, também, numa sociedade criativa e livre.

Essa valorização de seus saberes deixou Luz mais tranquila, atenta, e ela mesma já propunha alternativas para o próprio crescimento: "Hoje vou tentar pular 10 vezes, sem errar" e seguia desafiando-se: "Vou tentar descer sozinha no elevador (tinha medo), mas você desce primeiro e me espera." (Diário de campo, março de 2025).

A autoconfiança é gerada nas relações de amorosidade, diálogo e troca de experiências, contrapondo-se ao verticalismo de práticas educativas e sociais pouco democráticas. Verticalismo esse estampado nas carteiras enfileiradas das salas de aulas; nas telas dos dispositivos eletrônicos, onde há o

consumo de conteúdos que são gerados por quem tem o poder de gerá-los, não por quem os consome. E ainda em muitas famílias, as relações "educativas" oscilam entre a permissividade total, ou às gritarias impositivas que não surtem efeito para a construção de uma vida mais autônoma.

Mas o diálogo amoroso é aquele que coloca o aprendiz numa condição de igualdade com o adulto, em quem passa a confiar e sentir-se à vontade para se expressar. No prefácio do livro "Pensamento e Linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget" (2021), Fernando Becker, ao exaltar a importância da epistemologia de Jean Piaget para a Educação, ressalta que na escola" o foco central deve ser a aprendizagem e não o ensino - este deve estar totalmente, a serviço daquela" (p. 24). Isso levaria, necessariamente, a uma relação de "igualdade" entre alunos e professores na busca de conhecimentos e avanços cognitivos para ambos, sem desconsiderar a função de condutor desse processo, por parte do professor. Alguém com a nobre responsabilidade de tornar o conhecimento algo desejável, em processo crescente de evolução para novas aprendizagens.

Dessa forma, sem a necessária escuta, não se consegue fazer a "leitura" das especificidades do processo do aprendiz. E uma ótima pergunta a ser feita sempre a/ao aprendiz é: Como você chegou a esse resultado? Ou por que você fez dessa forma? São questões importantes, não só durante o processo de atividade intelectual, mas em todos as relações educativas e sociais, seja em casa, ou nas instituições. Afinal "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (Freire, 1970, p.39).

O prazer em aprender de forma significativa, em uma relação dialógica, moveu todos os encontros e a criança estava disposta a resolver questões, apoiando-se na linguagem escrita porque sempre estiveram ao seu lado papel, lápis e borracha, disponíveis para a expressão do próprio pensamento, gerado por cada desafio. Assim, pôde-se presenciar os conhecimentos progredindo em diferentes níveis de abstrações e simbolismos, das "abstrações empíricas às refletidas" (Dongo-Montoya, 2021).

Assim, sem a necessária escuta, não se consegue fazer a "leitura" das especificidades do processo do aprendiz. E uma ótima pergunta a ser feita sempre a/ao aprendiz é: Como você chegou a esse resultado? Ou por que você fez dessa forma? São questões importantes, não só durante o processo de atividade intelectual, mas em todos as relações educativas e sociais, seja em casa, ou nas instituições. Afinal "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (Freire, 1970, p.39).

O prazer em aprender de forma significativa, em uma relação dialógica, moveu todos os encontros e a criança estava disposta a resolver questões, apoiando-se na linguagem escrita porque sempre estiveram ao seu lado papel, lápis e borracha, disponíveis para a expressão do próprio pensamento, gerado por cada desafio. Assim, pôde-se presenciar os conhecimentos progredindo em diferentes níveis de abstrações e simbolismos, das "abstrações empíricas às refletidas" (Dongo-Montoya, 2021).

Outra proposta desses meses de trabalho foi, exatamente, colocar Luz diante dos objetos de conhecimento exis-

tentes e usados em nosso cotidiano. Problemas com situações reais, envolvendo sistema monetário, medidas de massa, capacidade, comprimento e tempo...Incluindo as brincadeiras de "lojinha" e receitas culinárias.

As bases decimal e não decimal foram elementos chave para que a criança pudesse lidar com números menores que 1 e valor posicional dos algarismos, estruturas cognitivas sem as quais não se avança no conteúdo do quinto ano. As atividades de leitura foram feitas com as próprias histórias que ela criava e modelava com massa plástica, nos finais de semana, narrava e filmava. Posteriormente, líamos e relíamos, juntas, objetivando promover melhorias na qualidade dos textos.

Uma contribuição importante foi o uso dos Florais. Essências produzidas a partir de flores e plantas de Minas Gerais, sem efeitos colaterais, que promovem o equilíbrio mental e emocional, melhorando a qualidade de vida. A partir do momento que ela começou a fazer uso desses florais, observou-se mais tranquilidade, foco, menos agitação dos pensamentos.

Após três meses de intervenção foi, novamente, oferecida a lista de problemas da avaliação diagnóstica. Minha expectativa era que Luz os resolvesse de forma independente. O que não ocorreu. Ela só conseguiu dar respostas corretas, a partir da minha ajuda, mostrando um descompasso entre o crescimento qualitativo, visivelmente observado nas tantas atividades solucionadas, concreta e espontaneamente, e o desempenho escrito no "teste" dos problemas.

Na visão de Vygotsky (2007), o desenvolvimento in-

telectual e a aprendizagem das crianças ocorrem a partir de evoluções e revoluções, ao invés de um crescimento linear, baseado em estímulos e respostas, sempre quantitativamente validados. Sem essa clareza, corremos o risco de desanimar diante de respostas, dadas pelas crianças, que não correspondem ao esperado, frustrando nosso nível de expectativas positivas e otimistas. É preciso observar e conhecer as pequenas "evoluções, "enquanto se espera que se tornarão "revoluções," em algum momento, no tempo de cada sujeito que aprende.

A pressa em ver as coisas acontecerem é marca da contemporaneidade. Queremos que as crianças aprendam rápido e todas no mesmo ritmo. Sobressaem-se as avaliações quantitativas sobre as qualitativas e somos, muitas vezes, incapazes de dar tempo aos aprendizes para processarem informações, elaborarem hipóteses e se apropriarem de conhecimentos, respeitando seus ritmos e formas de aprender. Fato é que escola e família se desesperam com baixos rendimentos numéricos, ou respostas incompletas, depositando sobre as crianças, grande carga de cobranças, comparações e expectativas negativas, reduzindo-lhes a autoestima, sem a qual não se consegue aprender.

- Ela está mais responsável, independente nas tarefas de casa, aberta às correções que sugiro, e compreendendo mais o que lê. Também diminuiu muito o uso do celular... (Diário de Campo,12/03/2025)

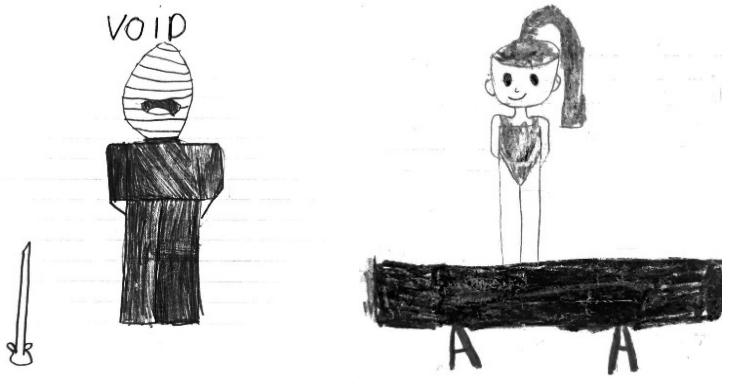
O planejamento das intervenções futuras foi, exatamente, promover a coerência entre os resultados apresentados nas atividades concretas e os resultados das atividades abstratas, escolares, acadêmicas... Aliás, essa coerência é uma

competência construída ao longo da história de toda criança que brinca.

A começar pelos jogos de faz-de-conta do período pré-operatório, que antecedem a entrada da criança na escola, quanto mais ela brinca no período pré-escolar, utilizando-se de diferentes formas de simbolismo para representar o mundo real, mais estará apta a se relacionar com as abstrações exigidas pela vida escolar.

Ao representar o mundo real nas brincadeiras, prepara-se para as abstrações futuras. Vygotsky (2007), ressalta essa inerente relação entre brinquedo, desenho e escrita como partes diferentes no curso do desenvolvimento da criança, mas completamente interligados, com relação à sua construção, em busca de um simbolismo, isto é, os próprios conteúdos escolares, cultural e historicamente construídos. Por isso, não se pode roubar o tempo do brincar, oferecendo smartphones ou tablets, ao invés de brinquedos de verdade e amigos presenciais.

Em nossos encontros, Luz pode conhecer-se mais, olhar para si. Pensar em como usar os recursos cognitivos, dos quais dispõe, em benefício próprio, entrando em sintonia com seus medos, inseguranças, alegrias e tantos sentimentos mobilizados nesse tempo. Conhecer-se para lidar com o mundo sem, apenas, submeter-se a ele, mas crescer em sua autonomia, numa relação de necessária "horizontalidade" com o adulto, mediador em suas aprendizagens. As imagens abaixo mostram como ela evoluiu de desenhos, antes, copiados, elaboradas por outrem, a desenhos referentes à própria vida. Nesse caso, a ginástica, sua atividade preferida.



Permito-me citar uma experiência pessoal com relação à importância da simbolização por meio do desenho para a vida, entendido como estruturador do pensamento e das emoções. Por isso, não pode ser negligenciado como tem sido nas práticas educativas atuais. No período da pandemia da Covid 19, eu e minha família tivemos o privilégio de morar em um sítio. Meus filhos, com 18 e 20 aos àquela época, buscando alternativas de superar a difícil situação de privação do convívio social e os tantos medos que a pandemia nos impôs, experienciaram cobrir com desenhos, uma parede inteira, expressando seus sentimentos, o que muito os ajudou a manter o equilíbrio emocional. E desenho aprende-se desenhando livremente. Não precisa ensinar. É só oferecer material e oportunidade que toda criança pode desenvolver.

Uso de tecnologias e aprendizagem: Em unidade com a família

Em trabalho apresentado durante o mestrado, analisei aspectos relevantes sobre o uso de tecnologias e sua im-

portância na aprendizagem. Relatei sobre a apresentação da calculadora, a um grupo de crianças de classe popular, como ferramenta de aprendizagem matemática. Das 12 crianças que receberam a calculadora, apenas 9 já conheciam uma, 3 crianças conseguiam compreender o mecanismo de operar o teclado e a lógica do visor. Àquela época, 1998, nas escolas da periferia da cidade de Vitória, Espírito Santo, a discussão era de como tornar disponível aos alunos de classes populares, tecnologias da informação e da comunicação, enquanto meio de inclusão social, com relação ao acesso e domínio dessas ferramentas. (Santana, 2023, p. 60-65).

Mas esse quadro mudou na realidade atual. As pesquisas, hoje, revelam que "92% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos do Brasil (24,4 milhões de indivíduos), são usuários de internet." (Costa, Lir. et al, 2025). Se há três décadas atrás, a questão da falta de acesso era causa do desconhecimento do uso de uma calculadora, enquanto competência importante na aquisição de saberes, o que dizer, atualmente? Podemos apontar a falta de acesso às tecnologias como um dos entraves para as desigualdades educacionais e o baixo rendimento dos nossos alunos?

A falta de acesso ás tecnologias provavelmente não é causa determinante do fracasso, hoje, mas assim como em todo momento histórico, o que dá suporte ao uso inteligente de qualquer ferramenta intelectual é o desenvolvimento das emoções e da inteligência, na construção de uma identidade autônoma de sujeitos humanos. As histórias de vida das crianças daquela época já apontavam para isso, quando expressavam as condições de existência hostis e desfavoráveis aos avanços daquela população. (Santana 2023)

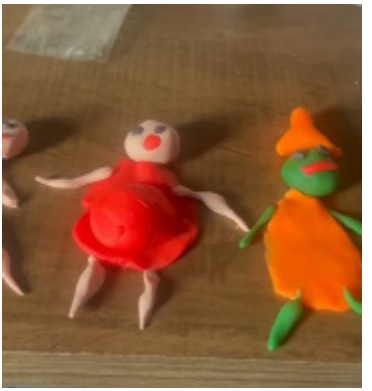
Ao contrário do que se imagina, a habilidade de manusear teclados e setas de diferentes telas, tem deixado a maioria das crianças menos competentes intelectualmente. Embora exija certa capacidade de lidar com códigos e símbolos, o ato de manusear os aparelhos pode, além de, apenas, desenvolver atitudes de inteligência prática, promover o consumo de conteúdos digitais, muitas vezes prejudiciais, sem contar as perdas socioafetivas, caso não haja monitoramento adequado. A infância de ontem, em que se sobressaiam os desenhos animados, as novelas infantis e as brincadeiras de rua, cedeu lugar à infância de hoje, em que prevalecem os vídeos dos canais digitais, os jogos eletrônicos.

O conhecimento da realidade de Luz levou à necessidade de orientá-la para além das sessões. Precisaríamos intervir em sua relação com o uso do celular nos momentos livres. Ela passava muito tempo assistindo programas destinados ao público infantil, nos canais do "You Tube."

Costa, *et al* (2025) deram grande contribuição para essa reflexão, ao analisar a produção científica sobre os efeitos das tecnologias no cérebro humano, sobretudo das crianças. A relevância desse estudo está na pesquisa de 135 artigos científicos sobre o tema, em diferentes países, incluindo orientações da Associação de Pediatria Americana, da Organização Mundial da Saúde e da Sociedade Brasileira de Pediatria, referentes ao tempo de utilização de telas, em diferentes faixas etárias, os riscos dessa prática, bem como seus efeitos benéficos, embora poucos.

Segundo os autores, o excesso de exposição às mídias digitais pode provocar muitos danos às crianças, incluindo significativas "alterações na superfície cerebral em pré-es-

colares, evidenciado por menor integridade microestrutural das porções de substância branca (relacionada às habilidades de alfabetização e linguagem).” Os estudos referentes ao TT (Tempo de Tela) e suas consequências na vida das pessoas são reveladores de danos irreversíveis nas funções cognitivas, neuro motoras, comportamentais e emocionais, sobretudo das crianças. (Costa *et al,* 2025, p. 15.222).



Embora Luz apresente vontade de aprender e superar obstáculos, sua atração pelas telas é grande, como ocorre com a maioria das crianças. Entendo que o uso da tecnologia, com autonomia moral e intelectual, também é possível. Mas para isso, há que se oferecer às crianças, diversas oportunidades de agir sobre as ferramentas digitais, de forma crítica e criativa.

Nesse sentido, como já mencionado anteriormente, iniciou-se a utilização da massa de modelar (que acalma, enquanto diverte), para a criação de histórias orais, relatadas em vídeos, produzidos pela própria criança. Serviu, ainda, de conteúdo para posterior leitura e produção textual escrita. Utilizou-se o celular, de forma criativa, em que ela, ao invés de mera expectadora, foi protagonista e produtora de conhecimento, ao criar e registrar a história, unindo as linguagens plástica, digital e verbal.

Ao revisarmos suas produções textuais e trabalhar a estrutura da narrativa percebemos, juntas, que o texto era a reprodução da vida de um casal, “personagens” de um canal

do “You Tube”. E que ela havia misturado a própria criação com o que via no canal, promovendo pouca originalidade e criatividade em seus textos.

Para a criança, o termo “tempo livre,” em sua rotina diária, era entendido como “tempo de tela”. Buscamos desconstruir esse conceito, mostrando-lhe possibilidades de ler, brincar, desenhar, modelar, que ela tem em casa, além da tecnologia. Reorganizamos uma rotina diária de estudos, brincadeiras e atividades físicas (que a criança já tinha), restringindo o “tempo de tela” a 40 minutos diários, durante a semana. Afinal, quais memórias da infância ela terá, se não brincar?

Marilena Chauí (nov. 2024), em relato verbal, fala da formação de identidades narcisistas, onde o “ser visto” é essencial para as pessoas. Eu diria o “ver” e “ser visto” porque também, imitamos o que vimos nas redes. O narcisismo, do qual a professora fala, pode estar de mãos dadas com a depressão porque, nem sempre, nos sentimos validados pelas redes sociais em nossas postagens e nos frustramos, em demasia. Passamos a depender dos influenciadores digitais. Quando não nos sentimos reconhecidos, nos deprimimos. E depressão associa-se a “aumento gigantesco de suicídio entre jovens no mundo.” Trata-se, segundo ela, de uma “mutação civilizacional.” (Demore L., 2024)

Embora esse pareça ser um caminho sem volta, pensemos em formas humanizadoras de viver uma contracultura, em que participariam da vida de nossas crianças e jovens, estratégias artísticas, esportivas, lúdicas e culturais, sem a exclusividade da informatização.

Os jogos de regras oferecem notável oportunidade aos pais e educadores que desejam promover essa contracultura, com vivências lúdicas e humanizadas, pois, garantem muitas oportunidades de crescimento intelectual e socioafetivo. Intelectual porque jogando, as crianças precisam planejar estratégias e executá-las, sempre em contato com a leitura. Socioafetivo porque jogando, as crianças vivenciam atitudes de respeito, diálogo, autoconhecimento e relacionamento, num exercício de crescente construção de sua autonomia moral.

Outro recurso importante foi assistirmos, juntas, a um episódio do programa de seus youtubers preferidos:" Bruna e Gabriel." O título do episódio é "Elas só têm 10 anos e fizeram preenchimento labial, (Constantino, maio 2025). Dialogamos sobre o que era real e imaginário no programa. Curiosamente, havia grande confusão em sua cabecinha, não diferenciando personagens de "atores." Conversamos sobre os interesses do comércio patrocinando programas desse tipo, sobre os valores e ideias transmitidas nas programações voltados às crianças, e a necessária consciência crítica diante de tal entretenimento.

Ressalta-se que não há orientação pedagógica especializada, ou algo escrito, referente a essas produções de conteúdo. Os produtores do programa são também os atores, cujas biografias não se encontram disponíveis.

A primeira questão a ser respondida pelas famílias é se há excesso no uso de tecnologia da informação e da comunicação, em casa. Se a resposta for sim, existem alternativas para propiciar um tempo de brincar e se relacionar com pessoas e coisas físicas. É necessário disponibilizar papéis de cores, tamanhos e texturas variadas, canetas, tesoura, cola,

caixas vazias e outras sucatas para a criação de personagens e "objetos de brincar." Com tintas, massa de modelar e argila dá para passar longo tempo relaxando e criando histórias; brinquedos simples com botões, barbantes, linha e agulha chamam a atenção e trazem de volta aspectos culturais de uma "velha infância brincante"; os jogos de mesa e de tabuleiro são sempre fontes de desenvolvimento do raciocínio, sociabilidade e alegria. As práticas de cozinha trazem tantos benefícios, não só de bem viver, mas também oferecem oportunidades únicas, envolvendo conteúdos escolares como medidas de massa, volume, quantificações, frações, etc. Mas muitas vezes, os próprios adultos não conseguem tempo, fora da tecnologia, para partilhar momentos com as crianças.

Torna-se mister definir, também, qual o espaço da leitura na família. Se a criança não for apresentada ao ato de ler por um adulto amante dos livros, pensará em leitura como algo meramente escolar e formal. A casa precisa de um lugar dedicado aos livros que têm de estar visíveis. Se ela puder partilhar coisas lidas com adultos, ou com seus pares, sentirá a leitura como parte essencial de uma vida prazerosa, além de construir um arcabouço cultural particular, único e social, ao mesmo tempo.

O mês de março foi, prioritariamente, dedicado aos constructos lógico-matemáticos, sem os quais não se compreende tudo o que envolve a noção de número decimal. Para tanto, além das atividades de consultório voltadas para a práticas como balanças, fitas métricas, litros, cofrinhos, envolvendo sistemas de medidas, a família e a própria criança assumiram o compromisso de inserir atividades significativas na rotina, principalmente nos finais de semana, como cozinhar e criar histórias com modelagem, por exemplo.

Desconectar-se envolve mudança de hábitos e construção de novas vivências. Por isso é tão difícil. Mas a família da criança, nesse caso, aceitou a corresponsabilidade na construção de novos caminhos. Foi assídua aos encontros, incentivou a leitura como prática familiar, dialogou sobre orientações e sugestões, mostrando seriedade e responsabilidade na educação da criança.

Entre Luz e aprendizagem: Caminhos psicopedagógicos.

Houve evolução da leitura e do pensamento matemático, lembrando que essa criança foi encaminhada, pela escola, com prognóstico de dislexia e sério comprometimento na matemática. Por isso, todo o acompanhamento foi realizado em interação com a escola, objetivando-se importantes trocas de saberes. O vínculo de Luz com a escola e, em especial, com uma das professoras, foi elemento propulsor em sua evolução.

Na análise dos áudios de leitura, realizados no mês de novembro de 2024, portanto, durante a avaliação diagnóstica, a criança apresentou lentidão, fragmentação ao ler sílabas e palavras, uso dos dedos para se orientar em todas as linhas do texto, inversões de letras de semelhança visual, sono durante a leitura, trocas de posição das letras e, consequentemente, pouca capacidade de compreensão. A velocidade foi de 52 palavras em 110 segundos de leitura.

Nos áudios realizados no mês de junho de 2025, constatou-se maior velocidade, não utilização dos dedinhos para seguir as linhas, apenas um erro na ordem das letras da sílaba, sem trocas para letras de semelhança visual, autocorreção, sobretudo ao pontuar, conferindo visível desenvolvimento da

capacidade de compreensão. A velocidade, em junho, é de 84 palavras em 110 segundos, conforme mostram os áudios.

Para o pensamento matemático, ela evoluiu das estruturas aditivas às multiplicativas, avançando no pensamento reversível que envolveu muitas operações, como: correspondência um a um, inclusão de classes, relações parte-todo, quantificação de quantidades grandes e decomposições, compreensão da multiplicação como soma de parcelas e disposição retangular das quantidades.

Ainda há necessidade de intervenção em processos cognitivos importantes como a percepção viso motora e as noções de inclusão, que proporcionarão mais velocidade à leitura, bem como maior compreensão de conteúdos envolvendo grandes quantidades e conceitos histórico/geográficos essenciais à vida acadêmica e social.

Muito já mencionamos sobre a indevida utilização de rótulos e excesso de diagnósticos como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, em momentos precoces e determinantes da infância, que afetam a vida pessoal dos indivíduos e marcam suas histórias para sempre. Nesse caso específico, e em muitos que me chegam, vejo-os como rótulos, e o tempo irá mostrar que não se sustentarão, com o amadurecimento de Luz e devidas intervenções. Antes de recorrer a um diagnóstico definitivo, é mister considerar "a valorização da singularidade" em que "a aprendizagem deve acontecer para cada um, dentro das suas possibilidades" (Sampaio, 1990).

O presente ensaio encerra uma série de reflexões sobre o caso da menina Luz. A intenção foi mostrar como é neces-

sário pensar, seriamente, sobre as intervenções que fazemos na escolaridade das crianças, unindo escuta, família, escola, priorizando saberes, sentimentos e conteúdos significativos, porque a história de um/uma aprendiz só escreve uma vez. E tem de ser bem escrita, senão é como apostar no fracasso.

Referências

BARONE, Leda Maria Codeço. De Ler o Desejo Ao Desejo de Ler: Uma Leitura do Olhar do Psicopedagogo. São Paulo, 1990. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Psicologia) Universidade de São Paulo.

BARROS, Denise, B. **Os Usos e Sentidos do Metilfenidato**: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção. 2014. 182p (Tese de Doutorado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de janeiro, 2014.

CAMPINAS, P.M de . Secretaria daSaúde.https://saude.campinas.sp.gov.br/assist_farmaceutica/Protocolo_Metilfenidato.2001pdf

CONSTANTINO, Bruna. **Elas só têm dez anos e fizeram preenchimento labial**, https://www.youtube.com/watch?-v=E2cJaAaJ5kY&t=20s_/ Maio de 2025

COSTA, LJR, Souza GS, Lacerda EMCB, Alves GS, Alves CHL. **Impactos Neuropsicológicos do Uso de Telas na Infância. Saúde Coletiva** (Edição Brasileira) [Internet]. 2025 [acesso ano mês dia];15(94):15211-15226. Disponível em: DOI: 10.36489/saudecoletiva.2025v15i94p15211-15226

DEMORE, Leandro. #DR **com Demore convida Marilena Chauí**. https://www.youtube.com/watch?v=qIiBXRG4JAw

Nov/2024.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Pensamento e linguagem**: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget [livro digital]. São Paulo: Editora UNESP, 2021, 156 p. ISBN: 978-65-5714-050-5. https://doi.org/10.7476/9786557140505.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra. https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire--1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view

SAMPAIO, Cristiane T. SAMPAIO, Sônia R. **Educação Inclusiva**: O professor mediando para a vida, (Dissertação de Mestrado), Salvador, EDUFBA, 2009.

SANTANA, Liege. **Aprendizagem Matemática e Inclusão Social**: práticas inclusivas para uma escola reflexiva. Curitiba, Appris, 2023.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PREMISSAS PARA O DESIGN DE COREOGRAFIAS DIDÁTICAS ONLINE INCLUSIVAS E TRANSFORMADORAS

Luciano Gamez[45]

Introdução

Este ensaio transita na intersecção entre o conceito de coreografias didáticas, as premissas emancipatórias de Paulo Freire e o paradigma da comunicação, destacando o papel intrínseco da cultura na construção de experiências de aprendizagem significativas e inclusivas, sobretudo as experiências de educação online.

O advento da educação online, principalmente pós pandemia de Covid 19, impôs uma redefinição urgente do planejamento educacional nesse contexto. Argumenta-se que a elaboração de cenários pedagógicos eficazes para o ensino online deve ir além da instrumentalização tecnológica, promovendo o protagonismo do estudante, o desenvolvimento de competências-chave para a era digital e, fundamentalmente, o respeito e a valorização da rica diversidade cultural. Através de uma análise reflexiva e integrada, busca-se delinear uma

45 Pós-doutor em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), (Portugal, 2020). Pós-doutor em Educação a Distância e E-learning, na Universidade Aberta em Portugal (2020). Doutor em Ergonomia Cognitiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), tendo realizado estágio doutoral na École Polytechinique de Montréal, apoiado pelo CNPq, da qual foi bolsista (2002-2003). Mestre em Engenharia Humana pela Universidade do Minho (1998). Graduado em Psicologia pela Universidade de Lisboa (1992). É docente da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional, e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI).

práxis pedagógica que reconheça a educação como um ato político e transformador, essencial para combater desigualdades e forjar uma sociedade mais justa e equitativa no ambiente digital.

A complexidade da Educação Online e a necessidade de um planejamento integrado

O avanço da educação online evidenciou tanto o potencial transformador das tecnologias digitais quanto os desafios inerentes à sua implementação efetiva. A simples inserção de ferramentas digitais no processo educacional não garante, por si só, uma educação online de qualidade. É fato que há muito a comunidade científica discute a inserção das tecnologias digitais em contextos educacionais, porém essa discussão deve ir muito além do aspecto técnico, contemplando as bases pedagógicas, humanas e sociais. A eficácia da modalidade online depende, sobretudo, de um sério compromisso com a formação/capacitação de professores, elaboração, adequação e ajustes dos seus planejamentos pedagógicos, mediação remota, que passa também pelo planejamento adequado de recursos humanos e tecnológicos, suporte institucional e financeiro. Sem a adequada articulação desses elementos, o desenho pedagógico e a implementação de um curso online, poderão resultar em experiências de insucesso, tanto para alunos como para os professores mediadores na Educação online.

Nesse sentido, este ensaio propõe-se a aprofundar a discussão sobre um planejamento educacional integrado para a educação online, que vá além da mera transposição de con-

teúdo para o ambiente digital. Para tanto, exploraremos a interconexão de conceitos fundamentais que, juntos, podem informar uma práxis pedagógica mais robusta e significativa. O foco desse texto recairá sobre o conceito de coreografias didáticas como uma metáfora para o design educacional intencional; a centralidade da cultura – em suas múltiplas dimensões – na construção do conhecimento; a relevância das premissas freireanas para uma educação emancipadora; e a adoção do paradigma da comunicação como eixo metodológico. Ao entrelaçar essas perspectivas, almeja-se fornecer um arcabouço teórico-prático para o desenvolvimento de cenários de ensino e aprendizagem online que sejam verdadeiramente eficazes, inclusivos e promotores de uma cidadania crítica e transformadora.

Coreografias didáticas: A metáfora da orquestração da aprendizagem online

O conceito de "coreografias didáticas", introduzido por Oser e Baeriswyl (2001) e amplamente desenvolvido por Zabalza (2006, 2008, 2009, 2016), oferece uma rica metáfora para o planejamento e a execução do ensino, particularmente relevante para a complexidade da educação online. Diferentemente de uma visão estática ou meramente técnica, a analogia com a dança sugere que o professor atua como um coreógrafo, organizando os "movimentos" do processo educativo para guiar os estudantes em seus percursos de aprendizagem. Não se trata de uma imposição rígida, mas de uma concepção ensino e aprendizagem o que cria formas de perceber e conceber os processos educativos, permitindo inclusive a improvisação

e a autoria do artista – ou seja, do estudante.

Zabalza (2016) destaca que, para que uma coreografia seja "posta em cena", é necessário um conjunto de ações e condições favoráveis à sua execução. Isso significa que os elementos do contexto educacional – como o currículo, os recursos disponíveis e os estilos de aprendizagem dos estudantes – precisam ser intencionalmente articulados. A metáfora se estende à ideia de que "ensinar não é outra coisa que *'the intencional arrangement of situations in which aprópiate learning hill occur"*" (Zabalza, 2016).

A coreografia didática compreende, então, em sua essência, a forma como os professores mediam as aprendizagens de seus estudantes. Ela se refere à ação pedagógica desempenhada pelos atores educacionais em um ambiente de aprendizagem específico, a partir de diferentes estilos de aprendizagem, de acordo com um planejamento pedagógico e com a liberdade criativa do estudante. A complexidade dessa "ação pedagógica" se revela em quatro grandes níveis, adaptáveis a qualquer contexto educativo, incluindo o online:

1. A **Antecipação**: Este é o ato docente de identificar previamente as aprendizagens relevantes, definindo o nível de competência visada e iniciando o planejamento das atividades. Embora seja um componente "não visível", ele está intrinsecamente ligado à competência de planejamento pedagógico do professor, exigindo clareza nos resultados de aprendizagem desejados e conhecimento aplicado para a seleção de atividades coerentes.

2. A **Colocação em Cena**: Refere-se à forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, ou seja, refere-se ao "desenho pedagógico aplicado". É o componente "visível" da coreografia, que inclui a estrutura da sala (presencial ou virtual), a apresentação dos conteúdos, a metodologia, os recursos, as formas de avaliação e o acompanhamento do trabalho. Na educação online, a curadoria de conteúdos, plataformas, ferramentas colaborativas, materiais multimídia e a definição de estratégias síncronas e assíncronas tornam-se cruciais para essa "*mise-en-scène*".
3. O **Modelo-Base da Aprendizagem**: Trata-se da sequência de operações mentais ou situações práticas que o educando deve executar. Embora cada aluno possua seu ritmo e estilo, estas operações são influenciadas pela forma como o professor "coloca em cena" sua coreografia. A competência docente aqui reside em identificar as fases desse processo e propiciar as condições para que os alunos mobilizem as operações necessárias para concretizar suas aprendizagens.
4. O **Produto da Aprendizagem do Aluno**: É o resultado das operações desenvolvidas pelo aprendiz. O critério para sua realização é a presença de condições favoráveis para a aprendizagem de qualidade, com a docência centrada na aprendizagem e a mediação pedagógica como elementos essenciais.

Zabalza (2016) ainda amplia o conceito para "coreografias institucionais", reconhecendo que o ambiente de aprendizagem vai além do espaço individual dos docentes, englobando elementos organizados pela instituição para promover um ambiente de aprendizado mais estimulante e eficaz. Essa perspectiva ressalta a importância de que a instituição defina sua própria "coreografia institucional de ensino", considerando infraestruturas, organização curricular e dispositivos de apoio. Assim, a educação online exige não apenas coreografias didáticas individuais bem planejadas, mas um ecossistema institucional que as suporte e amplifique, garantindo que a tecnologia e a pedagogia se harmonizem.

Cultura e Educação: Uma relação indissociável na construção de sentidos

Pensar a **Educação**, é refletir também sobre sua estreita relação com a **Cultura**, pois ambas caminham lado a lado, sendo indissociáveis, especialmente quando se busca a formação de cidadãos críticos e atuantes. O conceito de cultura está ligado, portanto, ao conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais, normalmente aprendidos e transmitidos ao longo do tempo, de geração em geração. Essa perspectiva nos afasta da ideia de cultura como "refinamento" – um conceito que, historicamente, tem sido associado a marcadores de classe e exclusão. Pelo contrário, a Cultura é vista como algo vivo, flexível, não estática, e impregnada nas pessoas e nos lugares sem que, muitas vezes, elas próprias se deem conta disso.

A profunda influência da cultura na forma como as pessoas se relaciona, se comunicam e aprendem é um ponto

central. Por exemplo, a integração da câmera digital ao telefone celular ilustra como mudanças tecnológicas podem catalisar profundas "mudanças culturais" na forma como nos posicionamos no mundo. Para a educação online, isso é crucial: não apenas a tecnologia molda a cultura, mas a cultura dos aprendizes e educadores molda a recepção e o uso da tecnologia. Ignorar essa complexidade cultural no planejamento educacional online é arriscar criar experiências descontextualizadas e ineficazes aos aprendizes.

A questão da cultura ganha ainda mais relevância ao se considerar a perspectiva de Vygotsky, que defende que "os processos de linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre pessoas", ou seja, "a individualização do sujeito é formada a partir das experiências propiciadas pela cultura. Isso significa que o desenvolvimento cognitivo do estudante é intrinsecamente ligado à sua imersão cultural e às interações sociais que estabelece ao longo da vida. Em um ambiente online, onde as interações são mediadas por tecnologias, a compreensão e a valorização das diversas culturas presentes na sala de aula virtual tornam-se ainda mais imperativas para a construção de um conhecimento significativo.

Contudo, como profissionais da Educação, precisamos olhar criticamente para a forma como a cultura, ou o acesso a ela, tem sido articulado em nossa sociedade e nos contextos educacionais. Muitas vezes, esse viés cultural tem sido utilizado deliberadamente como um instrumento de estratificação social. Isso fica claro ao refletirmos sobre as ideias de Bauman (2013) e Bourdieu (1984), que expõe como a beleza e o "bom gosto" foram historicamente empregados para demarcar diferenças de classe. Essa crítica é transportada para a

educação online de forma contundente: a imposição do ensino online (de forma emergencial) como se viu, por exemplo, na Pandemia de Covid 19, sem garantir o acesso tecnológico a todos, não estaria a aumentar o fosso que separa e segrega ainda mais os indivíduos de diferentes classes sociais? Essa realidade socialmente injusta e excludente é um alerta vital para o planejamento educacional.

Portanto, para que as coreografias didáticas na educação online sejam verdadeiramente significativas, elas devem ser desenhadas com uma consciência profunda da dimensão cultural. Isso implica:

- **Reconhecer e respeitar a diversidade cultural**: As práticas pedagógicas devem partir do pressuposto de que não há superioridade cultural, mas sim diversidade, e que essa diversidade enriquece os indivíduos (Basei, 2007)
- **Contextualizar conteúdos**: A coreografia didática deve vincular o currículo à vida concreta do aluno, à sua cultura e saberes populares, evitando que o ensino se dê de forma "desarticulada dos seus cotidianos".
- **Promover a interculturalidade**: Utilizar a rede e suas ferramentas (fóruns, projetos colaborativos) para fomentar o diálogo entre diferentes culturas, permitindo que cada estudante traga sua experiência, tenha o direito de se expressar e manifestar os conteúdos próprios de sua cultura (Basei, 2007).
- **Combater a exclusão digital**: Assegurar que o

> planejamento pedagógico contemple a responsabilidade de prover acesso e acessibilidade tecnológica, garantindo que ninguém seja esquecido ou desconsiderado. Isso significa implementar recursos de acessibilidade nos ambientes online.

A cultura, portanto, não é um pano de fundo neutro, mas um elemento ativo que deve moldar o design das coreografias didáticas online, tornando-as um instrumento de inclusão e emancipação.

Multiculturalismo, modelos de autoridade e a construção de uma escola democrática online

A discussão sobre cultura se aprofunda na questão do multiculturalismo, que, para João Paraskeva (2006), impõe-se como uma das grandes questões curriculares contemporâneas. O currículo, nesse sentido, é um campo onde eclodiram grandes batalhas culturais pelo domínio do conhecimento a ser transmitido. Esse autor defende um "multiculturalismo crítico", que não apenas reconhece a diversidade, mas a entende a partir de uma perspectiva política, combatendo a "monoculturalidade comum" imposta por certos movimentos.

Uma educação multicultural crítica é vista como a "única via credível para lutar contra uma sociedade cada mais segregada e segregadora" (Paraskeva, 2006). Ela busca a "desterritorialização da teorização curricular", ou seja, questionar as tradições dominantes e encontrar novas formas de pensar e sentir a educação, valorizando o "poder produtivo das diferenças". Para o contexto online, isso significa que as

coreografias didáticas devem ser flexíveis o suficiente para acolher e celebrar múltiplas identidades culturais, diversidade de gênero, necessidades especiais de pessoas com deficiência, entre outras, combatendo ativamente qualquer reprodução de desigualdades.

Essa luta contra a segregação e pela valorização das diferenças conecta-se intrinsecamente com a visão de democracia em educação. John Dewey já afirmava que a democracia é muito mais que uma forma de governo, consistindo em um "modelo de vida comunitária". Na educação, isso se traduz na exclusão de "modalidades autoritárias" e no fomento do "pensamento autônomo" e do "interesse na prossecução de interesses comuns" (Dewey, 1979). O acesso a qualquer tipo de Educação, portanto, precisa ser um espaço de exercício democrático, o que, na realidade online, exige políticas de acesso e acessibilidade que permitam a autonomia de professores e alunos, acolhendo a multiplicidade das diferenças e da diversidade humana.

A crítica aos modelos de autoridade historicamente presentes na educação é outro ponto de convergência crucial. Santomé (2006), expõe como o século XX foi marcado pelo combate a modelos paternalistas e machistas que contribuíram para a reprodução de desigualdades e a formação de indivíduos "obedientes, disciplinados e acríticos". A "cultura machista" e a visão da "infância como selvagem" foram exemplos de como a autoridade era imposta, gerando medo e inibindo a liberdade individual.

No ambiente online, onde a mediação pedagógica é ainda mais crucial, é fundamental que as coreografias didáticas se afastem de uma lógica autoritária. O professor, como "core-

ógrafo", não é um ditador de movimentos, mas um facilitador que "propicia a vivência e o engajamento próprio" do estudante. A "cultura escolar" deve transcender a mera prestação de serviços educativos, tornando-se um espaço onde os valores de respeito, comunicação e autonomia são cultivados, manifestando-se na "identidade de cada escola" (Nóvoa, 1999).

Em síntese, as coreografias didáticas significativas para o ensino online precisam estar enraizadas em uma compreensão profunda do multiculturalismo crítico e da necessidade de construir ambientes educacionais democráticos, que desafiem modelos autoritários e promovam a equidade. Isso significa desenhar experiências de aprendizagem que:

- Incentivem o diálogo e o debate, como os fóruns online.
- Valorizem as "múltiplas diversidades" dos alunos (Diogo, 2006)
- Trabalhem conceitos como preconceito, discriminação e racismo, promovendo o respeito às diferenças por meio de projetos interdisciplinares.
- Enalteçam o papel da escola como "terreno propício para formar nossos jovens para uma sociedade mais igualitária".

Abordagens pedagógicas: premissas Freireanas e o paradigma da comunicação como alicerces para uma educação online emancipadora

Planejar uma ação educacional é um ato de reflexão que requer o resgate das diferentes abordagens educacionais,

já que as múltiplas concepções pedagógicas se diferenciam conforme o foco que dá ao papel dos professores e dos alunos nos distintos processos de ensino e de aprendizagem que serão concebidos.

Nesse sentido, este ensaio evidencia o papel do professor como mediador pedagógico e o do aluno como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, evidencia-se a obra de Paulo Freire, acreditando que ela é, sem dúvida, um alicerce fundamental para promover uma educação verdadeiramente humana e libertadora, entendendo que suas premissas encontram ressonância profunda na construção de coreografias didáticas para o ensino online. Freire (1987, 1992, 2001, 2002) concebe o ato educativo como uma "ação que propicia a leitura crítica da realidade social, defendendo a autonomia, o respeito à dignidade humana e a superação de todas as formas de discriminação. Sua "Pedagogia da Esperança" é um clamor pela construção de um "mundo menos feio, em que se diminuam as desigualdades, as discriminações de raça, de sexo, de classe" (Freire, 1992).

Essa visão de educação dialoga diretamente com o Paradigma da Comunicação, conforme proposto por Cosme e Trindade (2013). Ao invés de um modelo prescritivo (Paradigma da Instrução) ou mais centrado no desenvolvimento da cognição individual (Paradigma da Aprendizagem), o Paradigma da Comunicação evidencia as interações como o cerne do processo educativo. Nele, "o ato educativo tende a ser visto como um ato que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interações que se estabelecem entre professores e os alunos e os alunos entre si" (Trindade e Cosme, 2010). A aprendizagem é, portanto, um processo de

apropriação do patrimônio cultural e social por meio dessas interações, demandando que o professor atue como um "interlocutor qualificado".

Na educação online, a aplicação do paradigma da comunicação se manifesta na concepção de coreografias didáticas que:

- Fomentam a "Coaprendizagem" e a "Coinvestigação": Como defendido por Okada (2014), esses processos, onde "co" significa "junto", transformam professores e alunos em "parceiros no processo colaborativo de aprendizagem, de construção de significados, compreensão e criação de conhecimento". Ambientes virtuais, com suas ferramentas colaborativas (wikis, documentos compartilhados, fóruns), são ideais para essa finalidade.
- Valorizam o conhecimento prévio e as experiências dos alunos: A abordagem freireana sugere que os estudantes não são "recipientes vazios", mas trazem consigo "experiências, práticas, vivências, conhecimentos e, sobretudo, cultura". As coreografias didáticas devem criar espaços para que essas experiências emerjam e se conectem com os novos saberes.
- Promovem o diálogo e a autonomia: A "prática pedagógica" deve ser um processo socialmente construído, onde a "ética-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos" (Freire, 2001) seja o norteador. Isso implica a promoção da autoria e

coautoria, e a vivência de experiências mais significativas.

- Desenvolvem competências-chave para a era digital: Okada (2014) sistematiza quatro domínios constitutivos essenciais: Literacia Digital, Colaboração-Comunicação, Pensamento Crítico-Criativo e Literacia Científica. Essas competências, fundamentais para a participação plena na sociedade em rede, são cultivadas em coreografias que promovem a pesquisa, a análise crítica de informações, a resolução de problemas e a comunicação eficaz em ambientes digitais.

A práxis pedagógica na educação online, imbuída desses princípios freireanos e do paradigma da comunicação, busca ir além da instrumentalização tecnológica. Ela se configura como um ato político que, ao planejar e executar as coreografias didáticas, assume a responsabilidade de formar cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados, capazes de questionar e transformar a realidade, tanto digital quanto física.

A práxis pedagógica na educação online: Desafios e caminhos para a transformação

A "práxis pedagógica", como a unidade indissociável de reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987), assume contornos peculiares e desafiadores no ambiente da educação online. Não se trata apenas de adaptar métodos, mas de repensar a própria concepção do ato educati-

vo. A prática pedagógica "não deve estar descolada dos princípios educacionais que embasam a ação dos profissionais da educação", exigindo que o educador, reflita criticamente sobre suas crenças e ideologias.

Um dos maiores desafios é evitar que as práticas online reproduzam os "velhos modelos tradicionais de ensino tecnicista, conteudista, ou de forte viés cognitivista". As coreografias didáticas online devem, ao invés disso, "propiciar o pensamento crítico, a autoria e coautoria, a possibilidade de serem protagonistas dos seus processos de ensino e aprendizagem". Isso se materializa na escolha de estratégias que "promovam a vivência, estimulem a elaboração de sínteses, promovam a comunicação, a autoavaliação e autocrítica", aproveitando as potencialidades da rede e dos ambientes virtuais.

A abordagem intercultural, conforme Fleuri (1999) e Basei (2007), surge como uma estratégia fundamental para a práxis online. Ela promove a relação entre pessoas de culturas diversas, buscando a construção de cidadãos emancipados e uma sociedade mais justa. Isso implica que as coreografias didáticas online devem:

- Ter o sujeito como eixo principal: Reconhecer a história pessoal e coletiva de cada estudante, suas representações simbólicas e sua identidade cultural (Basei, 2007).
- Permitir a livre expressão da cultura: Criar espaços onde "cada sujeito deve ter o direito de se expressar e manifestar os conteúdos próprios de sua cultura" (Basei, 2007).

- Integrar aspectos socioculturais ao currículo: Os conteúdos trabalhados devem ser "relacionados com as vivências e conhecimentos que os alunos têm destes e da realidade que observam fora do ambiente educacional" (Basei, 2007).

A práxis pedagógica online deve, ainda, estar atenta à "qualidade da vida comum" e à necessidade de "combate às desigualdades sociais, culturais, educacionais, tecnológicas". Esse aspecto é vital para que as coreografias didáticas, por mais bem intencionadas que sejam, não se tornem privilégio de poucos.

Horizontes para uma educação online humanizada e justa

As ideias deste texto convergem para a compreensão de que o planejamento educacional na educação online é um empreendimento multifacetado, que exige uma articulação consciente entre teoria e prática. A concepção de coreografias didáticas oferece uma estrutura flexível e intencional para organizar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que a criatividade do educador se encontre com o protagonismo do estudante. A integração da cultura, em sua complexidade e diversidade, não é um adendo, mas o cerne de coreografias didáticas verdadeiramente significativas, que reconhecem e valorizam a identidade de cada indivíduo e grupo.

A respeito das teorias que embasam as diferentes concepções pedagógicas, coloca-se foco nas premissas freireanas, que enaltecem a "prática da liberdade", a "leitura crítica da realidade social" e o combate às desigualdades, já que

elas fornecem o norte ético e político para essa construção. Alinhado a essas premissas, o paradigma da comunicação se estabelece como a abordagem pedagógica ideal, promovendo interações dialógicas que transformam a sala de aula virtual em uma comunidade de "coaprendizagem" e "coinvestigação".

A educação online, assim concebida, é um poderoso motor para a transformação social. Ela desafia os modelos autoritários do passado, promove o multiculturalismo crítico e contribui para a formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Os desafios são imensos, especialmente no que tange à superação da exclusão digital e à garantia de acesso irrestrito para todos. No entanto, o "sonho" freireano de um mundo melhor – "onde se possa fazer a diferença" (FREIRE, 1992) – serve como um farol para que educadores e instituições continuem a desenhar coreografias didáticas que, em cada movimento, promovam a autonomia, o respeito às diferenças e a esperança de um futuro mais humano. Que estas reflexões sirvam de inspiração para que o cotidiano formativo online seja, de fato, um reflexo dos sonhos idealizados por todos os envolvidos, marcando a diferença na construção de um mundo mais digno e com oportunidades para todos.

Referências

BASEI, A. P. (2007). **Escola e cultura(s)**: repercussões e possibilidades para uma prática pedagógica intercultural. Revista Digital, Buenos Aires, ano 12, n. 111.

BAUMAN, Z. (2013). **A cultura no mundo líquido moder-**

no. Rio de Janeiro: Zahar.

COSME, A.; TRINDADE, R. (2013). **Educar e Aprender na Escola**: Questões, desafios e respostas pedagógicas. Porto: Fundação Manuel Leão.

DEWEY, J. (1979). **Democracia e educação.** 4. ed. São Paulo: Nacional.

DIOGO, F. (2006). **O currículo escolar face à diversidade**. In: Paraskeva, J. (Org.). Currículo e Multiculturalismo. Mangualde: Ed. Pedagogo.

FLEURI, R. M. (1999). **Desafios a educação intercultural no Brasil.** Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2001). **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NÓVOA, A. (Org.). (1999). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote.

OKADA, A. (2014). **Competências chave para coaprendizagem na Era Digital**: fundamentos, metodologias e aplicações. Santo Tirso: White Books.

OSER, F. K.; BAERISWYL, F. J. (2001). **Choreographies of**

teaching: Bridging instruction to learning. In: Richardson, V. (Dir.), Handbook of research on teaching. American Educational Research Association, Washington, DC.

PARASKEVA, J. (2006). **Currículo e multiculturalismo**. Mangualde: Ed. Pedagogo.

PEREIRA, C. M. R. da C. (2013). **Paulo Freire e os Direitos Humanos**: a prática pedagógica e a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. Revista Fronteiras da Educação, Recife: V2 N1, P.56-74.

SANTOMÉ, J. T. (2006). **Desmoralização do Professorado, Reformas Educativas e Democratização do Sistema Educativo**. In: Paraskeva, J. (Org.). Currículo e Multiculturalismo. Mangualde: Edições Pedagogo.

TRINDADE, R.; COSME, A. (2010). **Educar e Aprender na Escola**: Questões, desafios e respostas pedagógicas. Porto: Fundação Manuel Leão.

ZABALZA, M. A. (2006). **Uma nova didáctica para o ensino universitário**: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto.

ZABALZA, M. A. (2008). **Innovación en la Enseñanza Universitaria**: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Educação. Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez.

ZABALZA, M. A. (2016). **Coreografías institucionales y procesos didáticos**. In: Valverde, R. I. H.; López, M. T. C.; Soto, A. T. **Renovación pedagógica em educação superior**. edit.um.

A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL DO DESCARTE DE METAIS PESADOS E SEU POTENCIAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA POR RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Marcela Gomes Soares Barreto[46]

Introdução

Este ensaio retoma e expande reflexões amadurecidas no âmbito da pesquisa de dissertação intitulada O Descarte de Metais Pesados no Meio Ambiente Articulado com o Estudo da Ligação Metálica por Meio da Metodologia de Ensino por Resolução de Problemas, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2025. O trabalho original investigou as potencialidades didáticas de uma sequência de ensino baseada na Resolução de Problemas (RP) para articular uma questão socioambiental urgente – a contaminação por metais pesados – com o conteúdo curricular de ligação metálica, usualmente tratado de forma abstrata e descontextualizada no Ensino Médio. Alguns dos Argumentos e análise aqui desenvolvidos são reapropriados e reorientados a partir dessa investigação, mas são agora revisitados sob uma ótica ensaística que privilegia a liberdade interpretativa, o diálogo interdisciplinar e a crítica fundamentada.

A escolha do tema não é aleatória. Vivemos em um período histórico demarcado pela intensificação da crise am-

46 Mestra em Química, Especialista em Ensino de Química e Licenciada em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como professora da rede pública estadual de PE.

biental global, na qual a contaminação de ecossistemas por resíduos sólidos, em especial os eletroeletrônicos (e-lixo), constitui um problema de escala planetária com repercussões locais muito concretas e perversas. Segundo dados da Global E-Waste Monitor, o mundo gerou mais de 60 milhões de toneladas de lixo eletrônico em 2023, com menos de 20% sendo formalmente reciclado. No Brasil, essa realidade é particularmente visível e dramática em áreas de manguezais, ecossistemas costeiros de alta produtividade biológica, extrema sensibilidade e imensa importância sociocultural, que frequentemente se transformam em depósitos irregulares e invisibilizados de lixo.

Comunidades tradicionais, quilombolas e ribeirinhas que dependem desses ambientes para sua subsistência veem não apenas seu meio de vida ameaçado, mas também sua saúde física e cultural, devido ao fenômeno de bioacumulação e biomagnificação de metais tóxicos, como chumbo e mercúrio, na cadeia alimentar.

Diante deste cenário de complexidade crescente, este ensaio propõe uma reflexão crítica sobre o papel que o ensino de Química pode e deve desempenhar para além da transmissão de fórmulas e conceitos desconectados. Argumenta-se que articulação entre esta problemática socioambiental tangível e o conceito de ligação metálica, através da metodologia de Resolução de Problemas, pode transcender a mera transmissão de conhecimento conceitual.

Ela pode operar como uma poderosa ferramenta pedagógica para promover uma aprendizagem significativa, crítica e cidadã, capacitando os estudantes não apenas a entender a estrutura da matéria em nível submicroscópico, mas tam-

bém a ler, interpretar e intervir de forma ética e informada no mundo que os rodeia. Trata-se, em última instância, de responder a um imperativo ético da educação científica contemporânea: formar cidadãos conscientes e preparados para os desafios do século XXI.

Este ensaio tem como objetivo geral analisar as potencialidades pedagógicas da articulação entre a problemática do descarte de metais pesados e o ensino de ligação metálica através da Resolução de Problemas. Especificamente, busca: Fundamentar a RP como marco epistemológico alternativo ao ensino tradicional; discutir a ligação metálica enquanto conteúdo de difícil aprendizagem e alta potencialidade contextual; apresentar evidências de pesquisa sobre os avanços e limites dessa articulação; e propor estratégias inovadoras para o ensino deste conteúdo.

A Resolução de problemas como marco epistemológico e pedagógico

A metodologia de Resolução de Problemas (RP) consolida-se, nas últimas décadas, como uma robusta alternativa epistemológica e pedagógica ao modelo de ensino tradicional de Ciências, frequentemente centrado na transmissão unidirecional de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade vivida pelos estudantes. Conforme apontam Echeverría e Pozo (1998), a RP desloca o eixo do processo educativo da memorização para a investigação, possibilitando que os alunos se envolvam ativamente na construção do conhecimento ao serem desafiados por situações-problema autênticas, para as quais não possuem, inicialmente, um caminho de resolução claro ou imediato.

Este processo exige a mobilização integrada de conhecimentos conceituais (saber o quê), procedimentais (saber como) e atitudinais (saber ser), promovendo de forma orgânica o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação fundamentada, do trabalho colaborativo e da resiliência intelectual. A RP não se confunde com a mera aplicação de exercícios algorítmicos, nos quais se aplica uma fórmula previamente fornecida. Pelo contrário, o problema age como uma âncora cognitiva que gera um desequilíbrio, uma necessidade real de buscar e construir novos saberes para superá-lo.

No contexto específico do ensino de Química, esta abordagem ganha uma relevância especial. A disciplina é historicamente associada pelos alunos a um elevado grau de abstração, a uma linguagem de difícil compreensão e a um caráter predominantemente memorístico e calculista, fatores que concorrem decisivamente para elevados índices de desinteresse, aversão e dificuldade de aprendizagem. A RP surge, portanto, como uma antítese a este modelo, propondo um ensino que parte de fenômenos observáveis e problemas reais para, então, buscar explicações teóricas, invertendo a lógica tradicional que muitas vezes começa pela teoria descontextualizada.

A ligação metálica: Um desafio conceitual e uma oportunidade contextual

Dentro do currículo de Química, a ligação metálica é um exemplar paradigmático deste desafio. Estudos como os de Fernandes e Campos (2012) e Coll e Treagust (2003) indicam consistentemente que, entre os três tipos principais

de ligação química, a metálica é a menos compreendida pelos estudantes, muitas vezes negligenciada em planificações docentes em favor de uma ênfase maior e mais detalhada nas ligações iônicas e covalentes. Sua explicação por modelos como o do "mar de elétrons" ou pela mais complexa teoria das bandas é de difícil visualização e abstração para a maioria dos aprendizes.

No entanto, é precisamente a ligação metálica que confere aos metais as propriedades que os tornam tão ubíquos, essenciais na tecnologia moderna e incontornáveis no cotidiano: a condutividade elétrica e térmica, a maleabilidade, a ductibilidade e o brilho característico. Esta onipresença material dos metais na vida dos alunos –em seus smartphones, laptops, pilhas, fios elétricos, utensílios domésticos e até em suas joias –oferece uma oportunidade pedagógica ímpar para contextualizar o ensino, partindo do macroscópico e familiar (o objeto) para chegar ao submicroscópico e abstrato (a estrutura que o constitui). Ignorar esta conexão é perder a chance de dar significado a um dos conceitos centrais da ciência dos materiais.

A crise do lixo eletrônico: A ponte socioambiental para a aprendizagem

É neste cruzamento estratégico entre a dificuldade de aprendizagem e a potencialidade contextual que a problemática dos metais pesados se ergue como um contexto privilegiado e urgente. Metais como o mercúrio (Hg), o chumbo (Pb), o cádmio (Cd) e o cromo (Cr), além de partilharem as propriedades gerais dos metais, possuem alta densidade, to-

xicidade aguda e crônica, e uma formidável capacidade de bioacumulação e persistência ambiental.

A sua presença massiva em equipamentos eletrônicos –como o chumbo em soldas de placas de circuito, o mercúrio em telas de LCD e o cádmio em baterias antigas –transforma esses dispositivos, uma vez descartados de forma inadequada, em potentes vetores de contaminação. O descarte em lixões a céu aberto ou em áreas de manguezal, comum em muitas realidades brasileiras, permite que a chuva lance e percole esses metais, atingindo lençóis freáticos, rios e solos. Nos manguezais, ecossistemas ricos em matéria orgânica e de dinâmica sedimentar complexa, os metais podem ser absorvidos por ostras, caranguejos e peixes, entrando na cadeia alimentar e atingindo níveis de concentração perigosos para seres humanos que deles se alimentam.

Articular este problema socioambiental complexo e multidimensional com o ensino da ligação metálica permite, portanto, ir além da compreensão conceitual pura. Permite formular perguntas poderosas e mobilizadoras: Que propriedades (dadas pela ligação metálica) tornam estes metais tão úteis para indústria eletrônica? (e.g., condutividade, ductilidade para fazer fios finos). E, simultaneamente, o que os torna tão perigosos e persistentes quando em contato com sistemas biológicos? (e.g., a mesma natureza metálica que permite condutividade também facilita a interação com sítios enzimáticos, inibindo funções celulares). Desta forma, como o modelo do “mar de elétrons” que explica a condutividade de um fio de cobre pode ajudar a entender por que o mercúrio se acumula nos tecidos de um peixe e contamina um manguezal.

Evidências da pesquisa: Avanços, limites e estratégias

A pesquisa realizada por Barreto (2025) demonstrou na prática o potencial transformador desta articulação. Um problema emblemático apresentado aos estudantes envolvia a análise de um caso real de contaminação em manguezais pernambucanos por resíduos eletroeletrônicos. Os alunos recebiam dados sobre a composição metálica dos dispositivos (chumbo em soldas, mercúrio em telas, cobalto em baterias) e relatos de comunidades pesqueiras sobre o declínio da fauna. O desafio consistia em explicar, com base nas propriedades dos metais, como estes migravam dos aparelhos descartados para os organismos marinhos, propondo soluções técnicas e socialmente viáveis.

A aplicação de uma sequência didática baseada em RP, centrada num problema real de descarte de resíduos num manguezal, mostrou que os estudantes envolvidos não apenas ampliaram significativamente sua compreensão conceitual cobre metais pesados e seus impactos, mas também desenvolveram atitudes mais críticas, empáticas e proativas em relação ao descarte de resíduos e à responsabilidade socioambiental individual e coletiva.

O estudo qualitativo revelou um claro avanço nas respostas dos alunos, que passaram de noções vagas e genéricas ("lixo faz mal") para identificação concreta de metais específicos (chumbo, mercúrio), dos seus efeitos fisiológicos específicos (neurotoxicidade, danos renais) e da defesa de uma causa por soluções técnicas e políticas, como logística reversa e a implementação da Política Nacional de Resíduos Sólidos.

Contudo, ela pesquisa também evidenciou os limites persistentes da abordagem, um dado crucial para uma análise

honesta. A compreensão da ligação metálica em nível submicroscópico –a interação eletrostática entre íons metálicos fixos (núcleos e elétrons internos) e o "mar" de elétrons de valência deslocalizados –permaneceu um desafio considerável, mesmo após a intervenção. Muitos estudantes conseguiram excelentes desempenhos na discussão macro (impacto) e simbólica (fórmulas), mas ainda apresentaram dificuldades em modelar mentalmente o processo submicroscópico.

Este dado reforça a necessidade premente, já apontada por autores como Pauletti *et al*. (2014), de investir em estratégias didáticas que articulem explicitamente e de forma intencional os três níveis de representação do conhecimento químico:

- Macroscópico: As propriedades observáveis (o fio conduz eletricidade, o metal é maleável, o mercúrio é líquido, o peixe contaminado causa doença).
- Submicroscópico: As entidades e interações não observáveis (os cátions organizados numa rede tridimensional e os elétrons deslocalizados em movimento).
- Simbólico: As linguagens, fórmulas (Cu, Pb, Hg), equações e modelos (representação do mar de elétrons).

A construção de modelos tridimensionais palpáveis de estruturas cristalinas (como a Cúbica de Corpo Centrado – CCC, Cúbica de Fase Centrada – CFC e Hexagonal Compacta –HC) com massa de modelar e palitos, e a realização de experimentos simples e seguros, como testes de condutividade

térmica (comparar como diferentes metais transferem calor) ou elétrica, mostram-se promissores para materializar e facilitar a visualização destas abstrações, funcionado como pontes cognitivas indispensáveis entre os níveis de representação.

Inovação no ensino: O lúdico como estratégia de engajamento e aprendizagem

Neste esforço contínuo de tornar o abstrato mais palpável e envolvente, a incorporação de atividades lúdicas e inovadoras, como a *escape room* educacional descrita na dissertação, revela-se uma estratégia particularmente fértil e alinhada com "o espírito de tempo" do discente. Este tipo de atividade, ao exigir a resolução colaborativa de enigmas num tempo limitado e sob uma narrativa envolvente (e.g. "desvendar uma contaminação num manguezal"), estimula potentemente o raciocínio lógico, a comunicação eficaz, a cooperação, a gestão do tempo e, sobretudo, a motivação intrínseca dos estudantes.

Ao incorporar no jogo conceitos-chave como "ligação metálica", "condutividade", "bioacumulação" ou "logística reversa" como chaves para progredir na narrativa, aproxima-se a linguagem e a lógica científicas do universo cultural, digital e gamificado juvenil, quebrando barreiras de percepção de que "Química é chata e difícil". A *escape room* torna-se, assim, mais do que um jogo; é uma metáfora ativa do próprio processo de investigação científica: diante de um problema (o "quarto" fechado), é preciso levantar hipóteses, testar soluções, colaborar e usar o conhecimento de forma integrada para encontrar a saída (a solução).

A cartilha educacional: Da academia à sala de aula

Por fim, a elaboração de uma cartilha educacional, produto da pesquisa dissertatória, direcionada a professores da educação básica, evidencia o compromisso coma disseminação, a aplicabilidade prática e a criticidade da proposta. Esta cartilha organiza-se em quatro módulos sequenciais: Contextualização socioambiental do lixo eletrônico; com dados brasileiros atualizados; fundamentos da ligação metálica através de modelos tridimensionais palpáveis; sequência de problemas investigativos sobre bioacumulação com protocolos experimentais seguros; e atividade lúdica colaborativa na resolução do problema proposto. A cartilha desenvolvida não é um mero apêndice ou um resumo do trabalho acadêmico, mas a materialização de uma ponte essencial entre a academia e a sala de aula. Ela oferece aos docentes, que frequentemente carecem de tempo e recursos para desenvolver materiais do zero, um roteiro detalhado, adaptável e testado em campo, contendo a sequência didática completa, os materiais necessários, sugestões de avaliação e os fundamentos teóricos da RP.

A sua existência e divulgação ressalta que a transformação efetiva e democrática do ensino de Ciências depende inextricavelmente do investimento na formação e no apoio contínuo aos professores, fornecendo-lhes não apenas teorias e críticas, mas instrumentos concretos, executados e validados para inovar sua prática pedagógica com confiança. A RP, neste sentido, deixa de ser uma metodologia abstrata citada em artigos para se tornar um convite prático e um guia para a reinvenção da sala de aula como um espaço democrático de

investigação, diálogo fundamentado e intervenção reflexiva na realidade.

Da contaminação à consciência: A educação química como prática socioambiental

A articulação entre a problemática socioambiental do descarte de metais pesados e o ensino do conteúdo de ligação metálica, mediada pela metodologia de Resolução de Problemas, configura-se como uma estratégia pedagógica profundamente potente, necessária e alinhada com as demandas educacionais do século XXI. Ela permite enfrentar duplamente dois grandes desafios históricos do ensino de Química: a dificuldade inerente à aprendizagem de conceitos abstratos de alto nível submicroscópico e a histórica descontextualização dos conteúdos curriculares em relação aos problemas reais, complexos e urgentes do mundo.

Apesar das dificuldades persistentes na compreensão plena do nível submicroscópico –um desafio que é inerente à própria natureza da Ciência –, a contextualização poderosa oferecida pela questão ambiental, combinada com uso de um repertório diversificado e engajante de estratégias –a pesquisa orientada, a experimentação, a análise de casos reais, os debates estruturados, a modelagem tridimensional e os jogos lúdicos como *escape room* –, mostrou contribuir de forma decisiva para um maior envolvimento dos estudantes, para a construção de conhecimentos mais significativos e críticos, e para o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

Este ensaio reforça, portanto, a premência de se repensar radicalmente o ensino de Ciências a partir de problemas

reais, complexos e socialmente relevantes, que dialoguem diretamente com a experiência concreta, os interesses e os anseios dos estudantes, preparando-os não como meros depositários de informações estanques, mas como agentes cognitivos e éticos capazes de compreender, questionar e intervir de forma responsável, informada e coletiva na sociedade. A metodologia de Resolução de Problemas, neste quadro, muito mais do que uma simples ferramenta didática, é um convite ético, epistemológico e político à transformação da sala de aula num espaço vivo de investigação coletiva, de diálogo interdisciplinar e de construção ativa de um futuro mais sustentável, justo e consciente.

Referências

BARRETO, M.G.S. **O descarte de metais pesados no meio ambiente articulado com o estudo da ligação metálica por meio da metodologia de ensino por resolução de problemas.** 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Química em Rede nacional) –Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025.

COLL, R.K.; TREAGUST, D.F. **Learners' mental models of metallic bonding**: a cross-age study. Science Education, v.87, p.685-707, 2003.

ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J. I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. *In*: POZO, J.I. (Org.). A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.p.13-42.

FERNANDES, L.S.; CAMPOS, A. F. **Pesquisas em periódicos nacionais e internacionais sobre o ensino e aprendiza-**

gem de ligação química. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v.12, n.2, p.153-172, 2012.

FORTI, V.; BALDÉ, C. P.; KUEHR, R.; BEL, G. ***The Global E-Wast Monitor*** 2020. *United Nations University*/UNITAR – co- *hosted SCYCLE Programme*, ITU & ISWA. Bonn, Genebra, Roterdão, 2020.

PAULETTI, F.; ROSA, M. P.A.; CATELLI, F. **A importância da utilização de estratégias de ensino envolvendo os três níveis de representação da Química**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v.7, n.3, p121-134, 2014.

INDAGAÇÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERPROFISSIONALIDADE NA PERSPECTIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E DA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Thaís Helena Batel Pappis[47]
Cristiane Mondadori[48]
Fúlvia da Silva Sphor[49]
Cleidilene Ramos Magalhães[50]

Introdução

Este ensaio aborda a importância da pluralidade dos saberes na socialização e construção de conhecimentos e de novos modos de ser e fazer na interação da universidade com os demais setores da sociedade, tendo como cenário a extensão universitária na formação superior, em especial, na área da saúde.

O tema ganhou destaque, sobretudo na última década, dada a emergência de abordagem e discussões no ensino superior brasileiro. Deste modo, lançamos um olhar histórico sobre as políticas brasileiras para a extensão universitária e a formação profissional, seguido do recorte para a discussão na formação em saúde e implicações no contexto institucional de formação e/ou atuação das autoras. Uma análise da realidade empírica e reflexões sobre o tema podem auxiliar outras

47 Mestra em Ensino na Saúde.
48 Mestra em Ensino na Saúde.
49 Doutora em Informática na Educação.
50 Doutora em Educação.

instituições e pesquisadores a aprofundarem e ampliarem o escopo da discussão em suas realidades e enriquecimento do tema apresentado.

A universidade e as políticas de curricularização da extensão no ensino: Um retrospecto

A universidade entendida como espaço de transformação pessoal e profissional deve proporcionar aos discentes que seus potenciais sejam trabalhados por meio da prática profissional e da reflexão proveniente do contato com o conhecimento científico acadêmico e os saberes da sociedade. Considerados os pilares de sustentação das universidades, o ensino, a pesquisa e a extensão devem propiciar a formação profissional e cultural dos estudantes, possibilitando à universidade trabalhar de maneira efetiva no desenvolvimento da comunidade em que está inserida (Floriano *et al,* 2017, p. 10).

> A extensão universitária desempenha função vital na formação das universidades, sendo notável desde o início da implantação do ensino superior no país, a busca por atividades que, além de beneficiarem as classes menos favorecidas, estabeleçam uma relação próxima entre os discentes e os problemas sociais do país. (Floriano *et al*, 2017, p. 11).

Para melhor compreender essa relação universidade/extensão é relevante contextualizar um pouco da sua trajetória histórica. A extensão, indissociável do ensino e pesquisa, surgiu no Brasil no início da década de 1960, a partir de ações de compromisso com as classes populares, a fim de conscientizá-las sobre seus direitos (Gadotti, 2017). Em 1968, a Re-

forma Universitária, através da Lei nº 5.540, instituiu que as instituições de ensino superior "estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes" (BRASIL, 1968, Artigo 20) e que "por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento" (BRASIL, 1968, Artigo 40, letra a).

Com o Relatório Final da Comissão Nacional (1985) houve a reformulação da Educação Superior. Em 1987, foi criado o I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), hoje denominado "Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras". O documento final divulgado após o primeiro encontro dos pró-reitores de extensão, realizado em novembro de 1987, traz o conceito de extensão universitária como sendo um "processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade" (FORPROEX, 1987, p. 11).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 207, demanda que as universidades obedeçam ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, traz a promoção da extensão, aberta à participação da população, como uma das finalidades do ensino superior, "visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 1996, Artigo 43, inciso/parágrafo? VII).

Em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que previa no Artigo 23 a implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as IES federais no quadriênio 2001-2004, visando assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País fosse reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001). No entanto, esta não foi uma realidade alcançada no período previsto. Segundo Imperatore et al. (2015), esse Plano não passou de uma carta de intenções. Desse modo, o Plano não foi efetivo em relação à curricularização da extensão e, concretamente, não mobilizou mudanças significativas nas universidades.

Com a vigência até 2010, exigia-se que um novo planejamento fosse realizado para os próximos dez anos. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), no mesmo ano, teve esse intuito, entre suas pautas, estava a elaboração do novo Plano que entrasse em vigor a partir da finalização do anterior. Devido à demora no processo de tramitação, a aprovação do PNE pela Lei nº 13.005 só aconteceu em 2014 (PNE 2014 - 2024) (Zanferari; Almeida, 2017). Em 2012, foi lançada a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) que apresenta além dos objetivos e caminhos percorridos, o conceito e as diretrizes para as ações de extensão universitária, dentre outros tópicos importantes sobre a temática.

Nesse movimento de repensar a extensão e os debates entre os diferentes atores sociais, em 2014, a Lei 13.005/2014 que aprova o PNE (2014-2024) entra em vigor e agrega a questão da obrigatoriedade da extensão nos currículos da graduação e, desta forma, este Plano concretiza as intenções dos

documentos passados.

A partir dessa necessidade de ressignificação da Extensão Universitária, de superar e transcender a concepção de que ela seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários; de prestações de serviços, tais como, assistências, assessorias e consultorias; ou de difusão de conhecimento e cultura por meio de eventos diversos e divulgação de produtos artísticos, passou-se a reconhecer a Extensão como um instrumento por excelência de interrelação da universidade com a sociedade, de oxigenação da própria universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades (FORPROEX, 2012).

Frente ao exposto, a Resolução nº 07/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamentou o disposto na Estratégia 12.7 da Meta 12 da Lei 13.005/2014. Adicionalmente, instituiu que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos (Art. 4º).

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no FORPROEX, de forma ampla e aberta são as seguintes: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Trans-

formação Social (FORPROEX, p.17, 2012). Dentre essas, a diretriz Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade configura-se como temática central deste estudo. Nesse contexto,

> a diretriz de Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade para as ações extensionistas busca superar essa dicotomia, combinando especialização e consideração da complexidade inerente às comunidades, setores e grupos sociais, com os quais se desenvolvem as ações de Extensão, ou aos próprios objetivos e objetos dessas ações. O suposto dessa diretriz é que a combinação de especialização e visão holista pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende (FORPROEX, p.17, 2012).

Os Artigos 5º e 6º da Resolução (CNE, 2018) citam o que estrutura a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

> Artigo 5º
>
> I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
>
> II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Artigo 6º

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

> VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Nesse caminho de reformulações, o documento também menciona o conceito de Extensão Universitária que se define para este novo momento:

> Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em um processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (Resolução CNE/CES nº7/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 49 e 50 - Art 3º).

Sendo assim, a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, passou a ser repensada como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012). O diálogo entre universidade e sociedade amplia-se com a interação e trocas de saberes, transformando não só a formação acadêmica dos estudantes (formação cidadã), mas também a realidade em que estão inseridos.

A interdisciplinaridade, a interprofissionalidade e sua importância na extensão universitária

A fim de aprofundar a discussão, este ensaio abordará os conceitos de interdisciplinaridade e de interprofissionalidade e sua importância no contexto da extensão universitária. Para tal, recorremos ao filósofo Hilton Ferreira Japiassu, discípulo de George Gusdorf, que considera que antes de conceituar a interdisciplinaridade, é importante compreender o significado de disciplinaridade:

> Disciplinaridade" significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (Japiassu, p.72, 1976).

A partir dessa premissa, Japiassu (1976, p.75) afirma que

> nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido

> estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar, a cada uma, seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (Japiassu, 1976, p. 75).

Outro aspecto importante nesta discussão é a questão da intercomunicação entre disciplinas de forma dialógica. Segundo Gattás e Paviane, a interdisciplinaridade é um encontro de diversas disciplinas,

> seja na perspectiva pedagógica ou epistemológica, para a construção de um novo saber. Este saber, por sua vez, é produzido pela intersecção dos diferentes saberes/disciplinas. Uma visão interdisciplinar deve estar presente tanto no campo da teoria como no da prática, seja essa prática de intervenção social, pedagógica ou de pesquisa (Gattás; Paviane, 2006; 2003 *apud* Bispo, 2014, p. 3).

Adicionalmente, Fazenda (1991, p 13-14) define a interdisciplinaridade como uma atitude possível diante do conhecimento. Mas atitude de quê?

> Atitude de buscar alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de **espera** perante atos não-consumados; atitude de **reciprocidade** que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de **humildade** diante da limitação do próprio saber; atitude de **perplexidade** ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de **desafio** diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de **envolvimento e comprometimento** com os projetos e pessoas neles implicados; atitude de **responsabilidade,** mas sobretudo de alegria, revelação, encontro, enfim, de vida. (grifos no original).

Por sua vez, a interprofissionalidade se refere a estudantes ou profissionais, de dois ou mais cursos, ou núcleos profissionais, aprendendo sobre os outros, com os outros e entre si (Araújo, T.A.M et al, 2017). De acordo com Batista (2012, p. 26),

> o trabalho de equipe, a discussão de papéis profissionais, o compromisso na solução de problemas e a negociação na tomada de decisão são características marcantes. Para isto, a valorização da história de diferentes áreas profissionais, a consideração do outro como parceiro legítimo na construção de conhecimentos, com respeito pelas diferenças num movimento de busca, diálogo, desafio, comprometimento e responsabilidade são componentes essenciais.

Ao transitar por esse referencial, segue a reflexão sobre a relevância do entrelaçamento da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade no contexto da extensão universitária, tal como preconiza a legislação brasileira. Rios et al (2019, p.16), afirmam que as ações extensionistas baseadas na interdisciplinaridade e na interprofissionalidade possibilitam compartilhar experiências entre estudantes e sociedade, a construção sem hierarquização entre os saberes populares e científicos e a promoção de autonomia dos sujeitos, com intuito de superar as iniquidades sociais.

É em tal contexto que a proposta interdisciplinar, segundo Del-Masso et al (2017, p. 3)

> fortalece as ações extensionistas favorecendo o estudo, a análise, a execução e a mudança de conteúdo a partir de diferentes áreas do conhecimen-

> to imbricadas entre si, superando noções estáticas (...) possibilitando que a extensão universitária realmente ocorra de modo transformador, pois ao transformar a sociedade transforma os indivíduos.

À medida que se amplia a análise dos conceitos, argumentos vão sendo explorados e novos caminhos são elaborados para fundamentação e vivência interdisciplinar. Nesse sentido, tal proposta, segundo Japiassu (1976), possibilita o diálogo e reflexão entre os sujeitos, ressignificando saberes e práticas em busca da transformação das instituições a favor da sociedade e do homem; expande a formação, proporcionando-lhes a releitura do seu "fazer", o repensar do seu papel enquanto cidadão, "aprender a aprender" e a refletir sobre suas ações e "verdades" estabelecidas; discute o possível engessamento dos pesquisadores em seus pressupostos implícitos, fazendo com que percebam a necessidade de compartilhar suas práticas e descobertas; proporciona uma formação profissional mais plural a partir da contribuição de diferentes saberes; envolve diferentes pessoas de diversas áreas do conhecimento em equipe, permitindo-lhes os instrumentos conceituais para análise da realidade, a compreensão dos limites de suas ações e a interação dialógica e propicia o desenvolvimento da educação permanente aos pesquisadores, possibilitando compartilhar conhecimentos entre pares e sociedade ao longo de sua vida, da sua formação universitária e desenvolvimento profissional.

Em síntese, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade vão além dos limites da estrutura engessada das disciplinas e das fronteiras das áreas dos saberes, propondo a integração dos conhecimentos, a comunicação com o mundo da vida e a transformação da realidade. Nas palavras de Ja-

piassu (2006): “O espírito interdisciplinar nos permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar” (p. 2).

Por todo o exposto, a importância da interdisciplinaridade e da interprofissionalidade na extensão universitária fica evidente, pois elas podem promover uma formação humanista e cidadã do estudante, tornando-os comprometidos com os conflitos reais da sociedade, uma vez que a interação e o diálogo entre disciplinas e profissões geram relações mais horizontais entre pessoas e conhecimentos. Nessa troca, os envolvidos aprendem novos saberes e desacomoda-se o pensamento de que o conhecimento produzido na academia são verdades únicas e superiores. Ambos se transformam nessa interação: conhecimentos e pessoas.

Portanto, a partir desta análise reflexiva foi possível reconhecer que além de ser imprescindível que as atividades extensionistas sejam interdisciplinares e interprofissionais, há ainda a necessidade de imersão no contexto dos cursos universitários para aprofundamento do estudo acerca da inserção da extensão nos currículos, a fim de contemplar o que preconiza o PNE vigente. Desta forma, esta temática pode (e deve) ser mais explorada nos diferentes espaços envolvidos nos processos educativos de atuação e formação.

No que implica as autoras diretamente, a formação em saúde, a instituição na qual atuam houve um movimento institucional de fortalecer a extensão em um movimento síncrono de mudanças dos currículos de todos os seus cursos de graduação: a mudança se deu de forma coletiva e coordenada pela Pró-reitoria de Graduação durante o ano de 2022. Desta maneira, considerando a perspectiva da Política Nacional de Extensão Universitária, onde destaca-se a importância da in-

clusão criativa da Extensão nos projetos pedagógicos dos cursos, assimilando-a como elemento fundamental no processo de formação profissional e de produção do conhecimento, a IES optou por realizar a inserção da extensão no currículo de forma transversal, com a criação de dois núcleos estruturantes da formação, como descrito abaixo.

O Núcleo Comum de Extensão (NCE), composto por duas disciplinas, comuns a todos os cursos: a) Responsabilidade Social (45h), disciplina de caráter teórico-prático, que objetiva a reflexão a respeito do papel social da universidade e da extensão como forma de relação entre os interesses da comunidade e os acadêmicos, por meio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; b) Metodologia de Extensão (45h), de caráter teórico-prático, abarcando a discussão a respeito das metodologias específicas de extensão, tipos de propostas de extensão, diagnóstico e planejamento em extensão, avaliação dos resultados.

E o Núcleo de Extensão do Curso (NEC): disciplinas ofertadas pelo curso, que possuem componentes curriculares de extensão de base fundamentada na atuação da profissão, com vistas a vincular e inserir ainda mais o estudante na realidade profissional, na perspectiva da extensão no ensino.

A criação das disciplinas do NCE e do NEC, na IES, tem o intuito de contribuir na formação técnico-científica, pessoal e social do estudante; fortalecendo um currículo no qual a interdisciplinaridade, as humanidades, a internacionalização e a interprofissionalização são aspectos contemplados e constituintes da proposta pedagógica (PDI UFCSPA, 2020-2029). Neste sentido, as ações de extensão, conforme normatizado pela instituição, devem contribuir para ampliar

o impacto e a transformação social, caracterizado pela contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de processos inovadores à ampliação de oportunidades educacionais e formativas.

Entre saberes e práticas: Reflexões sobre a extensão e a formação

Este ensaio buscou lançar luz sobre temática contemporânea, a extensão universitária na formação superior, sobretudo, as implicações da sua inserção no ensino, como uma política de formação profissional. Foi realizada uma abordagem histórica e reflexiva sobre o tema, com recorte final para o processo de sua implementação em contexto universitário da área da saúde.

Os estudos de seguimento da implementação do processo são necessários para avaliar seus impactos e desafios. As elaborações e reflexões tecidas neste ensaio prospectam contribuir para esse processo e suas intersecções com a formação na área da saúde em nível local (contexto de atuação das autoras) e quem sabe, nacional, contribuindo com pesquisas e práticas em outras instituições brasileiras.

Referências

ARAUJO, T.A.M et al. **Multiprofissionalidade e interprofissionalidade em uma residência hospitalar:** o olhar de residentes e preceptores. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2017, v. 21, n. 62, pp. 601-613. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/XNR9GMyVnXx6v85LVPk3kLy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2021.

BATISTA, N.A. **Educação Interprofissional em Saúde:** Concepções e Práticas. Caderno FNEPAS. Volume 2. Janeiro. 2012.

BISPO, E.P.F; TAVARES, C.H.F; TOMAZ, J.M.T, 2014). **Interdisciplinaridade no ensino em saúde:** o olhar do preceptor na Saúde da Família. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. São Paulo: UNESP, v. 18, n. 49, p. 337-350, abr-jun, 2014. Acessado: 30 Maio 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0158

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 set. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 20 set. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal--144468-pl.html Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808 Acesso em: 19 set. 2021.

DEL-MASSO, M.C.S. et al. **Interdisciplinaridade em Extensão Universitária**. Rev. Ciênc. Ext. v. 13, n. 3, p. 2-12, 2017.

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FLORIANO, MDP; et al. **Extensão universitária:** a percepção de acadêmicos de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul. Em Extensão, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 9-35, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/38043/pdf Acesso em: 03 nov. 2021.

FORPROEX. **I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**. Brasília, 1987. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional--do-FORPROEX.pdf Acesso em: 25 set. 2021.

FORPROEX. **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA** (PNEU). Manaus-AM. Maio de 2012 - (Microsoft Word - Politica Nacional de Extensao Universitaria.doc (ufu.br).

GADOTTI, M. **Extensão Universitária:** Para quê? 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf Acesso em: 03 nov. 2021.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J. L. R. **CURRICULARIZAR A EXTENSÃO OU EXTENSIONALIZAR O CURRÍCULO?** APORTES TEÓRICOS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA EXTENSÃO ANTE A ESTRATÉGIA 12.7 DO PNE**.** 2015. XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina. ISBN: 978-85-68618-01-1. Dis-

ponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Imago, Rio de Janeiro, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar.** Cadernos EBAPE.BR. vol. IV, n.3, out. 2006, p. 1-9. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdtJzQ3rGk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13/nov/2021.

RIOS, D.R.S., et al. **Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista:** o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica. Interface (Botucatu). 2019; 23: e180080 https://doi.org/10.1590/Interface.180080.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI: 2020-2029. [recurso eletrônico] Porto Alegre: UFCSPA, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE. **Projeto Pedagógico Institucional**. Aprovado pelo Conselho Universitário em 6 de setembro de 2018 (Resolução nº 44/2018).

ZANFERARI, T; ALMEIDA, MLP de. **AS METAS DO PNE (2001-2010 E 2014-2024) QUE DISCUTEM A EDUCAÇÃO SUPERIOR**: (DES)CONTINUIDADES E PERSPECTIVAS. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. ISSN 2176-1396, p.3458 – 3470, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf

Sobre os autores

Cecília Brandão Corrêa de Araújo https://orcid.org/0009-0009-0404-328X
Cineasta. Mestra em Gestão e Conservação de Recursos Naturais, pela Universidade de Évora - Escola de Ciências e Tecnologia Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Agronomia, Lisboa, Portugal. Ilustradora Botânica. Formada em Jornalismo e Licenciada em Cinema pela Escuela Internacional de Cine y Televisión de San Antonio de los Banos (EICTV-Cuba). E-mail: cinececilia@gmail.com

Cleidilene Ramos Magalhães https://orcid.org/0000-0002-4193-0859
Doutora em Educação. Pós-Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação no CIIE - Universidade do Porto (UP-PT). Pós-Doutorado em Psicologia na Universidade do Minho (UM-PT)**.** Professora Titular do Departamento de Educação e Humanidades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da UFCSPA. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq *"Estudos em Educação e Saúde"*. E-mail: cleidirm@ufcspa.edu.br

Cristiane Mondadori https://orcid.org/0009-0008-9329-3549
Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Ciência da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Licenciada em Letras e Gastronomia. Especialista em Língua Inglesa (PUCRS); em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa (UFRGS) e em Docência no Ensino Superior (UniRitter). Atualmente é secretária executiva na Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: cristianem@ufcspa.edu.br

Deise de Jesus Soares Nunes http://orcid.org/ 0000-0003-2057-8961
Doutora em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/Porto/ Portugal). Mestra em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/RJ). Atualmente exerce o cargo de diretora Adjunta na Secretaria Municipal de Educação na cidade do Rio de Janeiro (RJ). E-mail: djnunes29@yahoo.com.br

Diana Daniele Silva de Moura https://orcid.org/0009-0008-4913-3134
Mestra Profissional em Letras com área de concentração em Linguagens e Letramentos pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco (PROFLETRAS /UFPE). Graduada em Letras com habilitação nas Línguas Portuguesa e Inglesa e suas respectivas licenciaturas pela Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE). Professora das Línguas Portuguesa e Inglesa e Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino de Pernambuco. E-mail: diana.daniele08@gmail.com

Flaviane Ferreira da Silva https://orcid.org/0000-0002-7003-1844
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/MG), com doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP/Porto/Portugal). Mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF/(RJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG). Membro da Comunidades de Prática de Educação – CoPin/TEDeMoS - Trabalho, Educação, Desenvolvimento e Movimentos Sociais (FPCEUP), Porto (Portugal). Atua nas áreas de Educação e Políticas Educacionais, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, avaliação de políticas públicas, gestão educacional e formação humana. E-mail: flaviane.fv@gmail.com

Francisco Edison Sampaio https://orcid.org/0000-0001-7441-4810
Doutor em Segurança e Saúde Ocupacionais pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP/Porto/Portugal). Mestre em Ciências Ambientais e Saúde pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Engenheiro de Segurança do Trabalho pela Universidade Federal de Goiás (UFG/GO). É Professor da Escola Politécnica e Artes da PUC/GO. E Engenheiro de Segurança do Trabalho da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Atua como consultor em riscos psicossociais do trabalho. É Vice-presidente da Associa

ção Ibero-Americana de Engenharia de Segurança do Trabalho (AIEST), Diretor Científico da Associação Goiana de Engenharia de Segurança do Trabalho e Diretor de Relações Internacionais da Associação Nacional de Docentes de Engenharia de Segurança do Trabalho (ANDEST-Brasil). E-mail: sampaio.eng.trab@gmail.com

Fúlvia da Silva Sphor https://orcid.org/0000-0002-5069-7462
Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Adjunta do Departamento de Educação e Humanidades da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre – RS. E-mail: fulvia@ufcspa.edu.br.

Gabriela Mendes https://orcid.org/0009-0003-7429-1162
Graduada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estudante de Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e psicanalista. Atua na clínica com atendimentos online e presenciais, com ênfase no atendimento de adolescentes. Desenvolve estudos nas áreas de psicanálise, neurociência e educação, com interesse nos processos de subjetivação e nos desafios contemporâneos que atravessam o contexto escolar. E-mail: gabimendes589@gmail.com

Glória Maria Colares Henrique https://orcid.org/0009-0006-0739-0728
Mestranda em *Empreendedorismo como estilo de vida no Turismo*, pelo PPHTur/UFPE, Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduada em Gestão de Pessoas pela Universidade de Pernambuco (UPE). Sommelier pela ABS/PE. Especialista

em vinho, (Nível 2), pela WSET/Inglaterra. Gastrônoma, pela faculdade SENAC, Recife (PE). E-mail: gloriacolares@hotmail.com

José Cícero Pinto Santos https://orcid.org/0009-0006-1940-6635
Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto (Portugal). Licenciado em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e atuou como professor do Ensino Fundamental e Médio em escolas no Município de Palmeira dos Índios – AL, entre 2000 e 2008. Atualmente é secretário executivo da Pró-Reitoria Estudantil, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: cicero.santos@proest.ufal.br

Liege Maria Ferreira Santana https://orcid.org/0000-0003-4474-889X
Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), Especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (1994). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (1988). Trabalhou em todos os níveis Escolares, da Educação Infantil à Pós-graduação, como docente, Coordenadora Pedagógica, Diretora, exercendo a função de Psicopedagoga, paralelamente. Desde 2006, atua apenas como Psicopedagoga Clínica, em atendimento a crianças, adolescentes e adultos, bem como orientando pais e escolas. Autora do livro "Aprendizagem Matemática e Inclusão Social: práticas inclusivas para uma escola reflexiva. E-mail: liegesantana6@gmail.com

Luciano Gamez https://orcid.org/0000-0002-0796-668X
Pós-doutor em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), (Portugal, 2020). Pós-doutor em Educação a Distância e E-learning, na Universidade Aberta em Portugal (2020). Doutor em Ergonomia Cognitiva pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), tendo realizado estágio doutoral na École Polytechinique de Montréal, apoiado pelo CNPq, da qual foi bolsista (2002-2003). Mestre em Engenharia Humana pela Universidade do Minho (1998). Leciona no Curso Superior de Tecnologia em Design Educacional, e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). É graduado em Psicologia pela Universidade de Lisboa (1992). Possui sólida experiência em Educação a Distância e na produção de materiais didáticos e livros digitais acessíveis. E-mail: luciano.gamez@unifesp.br

Marcela Gomes Soares Barreto https://orcid.org/0009-0001-8159-1775

Mestra em Química, Especialista em Ensino de Química e Licenciada em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como professora da rede pública estadual de PE. Tem interesse em metodologias ativas, ensino contextualizado de Ciências e Educação Ambiental. E-mail: marcelagsb@gmail.com

Maria Inez Santos https://orcid.org/0000-0003-0148-1144
Doutora em Segurança e Saúde Ocupacionais pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), Portugal,

Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Especialista em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - MG), em *Serviço Social na Saúde e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi a primeira Coordenadora da Residência Multiprofissional de Saúde do HUPAA/UFAL; Conselheira universitária da UFAL *(duas gestões), representando os servidores/as Técnicos/as-Administrativas da UFAL; foi preceptora da Fiocruz. Atualmente trabalha na gestão de pessoas/qualidade de vida no trabalho; conselheira do Conselho Regional de Serviço Social/CRESS-AL (duas vezes), Conselheira do Conselho Municipal de Maceió (duas gestões), representando o CRESS-AL. Poeta e cronista, com dois livros publicados: Folhas soltas e Portas da percepção e o Livro: Saúde das Mulheres Trabalhadoras da UFAL: Uma perspectiva de gênero, resultado da tese de doutorado. E-mail: inezsantos1@hotmil.com

Maria Valda Pereira Colares https://orcid.org/0000-0001-6611-3444

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal. Mestra em Ciências da Educação pela Faculdades de Granada (Espanha) e Rovira i Virgili, Tarragona (Espanha) e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Portugal, pelo Programa Erasmus Mundusfor, como Bolsista da União Europeia. Pós-graduanda em Diversidades Étnicas do Nordeste: História, Cultura e suas Tecnologias. Pós-graduada em Docência em Escola de Tempo Integral, e Capacitação Pedagógica,

pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), licenciada em História pela Fundação de Ensino Superior (FUNESO), Olinda (PE). Escritora, poeta. Membro da Comunidades de Prática de Educação – CoPin/TEDeMoS - Trabalho, Educação, Desenvolvimento e Movimentos Sociais. E-mail: valdacolares@hotmail.com

Thaís Helena Batel Pappis https://orcid.org/0000-0001-8435-4102
Mestra em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Ciência da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Especialista em Educação Infantil. Pedagoga. Servidora Pública – Assistente em Administração da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), onde exerceu a função de Procuradora Educacional Institucional. Atualmente atua junto a Pró-Reitoria de Graduação, na Coordenação da Divisão de Aprendizagem e Desenvolvimento Docente. E-mail: thaishb@ufcspa.edu.br.

“Disse o poeta, o que também deu uma bela canção: “Caminhante, não há caminho. O caminho faz-se caminhando”… Mas, pergunta-se, para onde o primeiro e outros passos?”

ENSAIEMOS!

ISBN: 978-85-8469-479-2

EntreMargens Publicações