

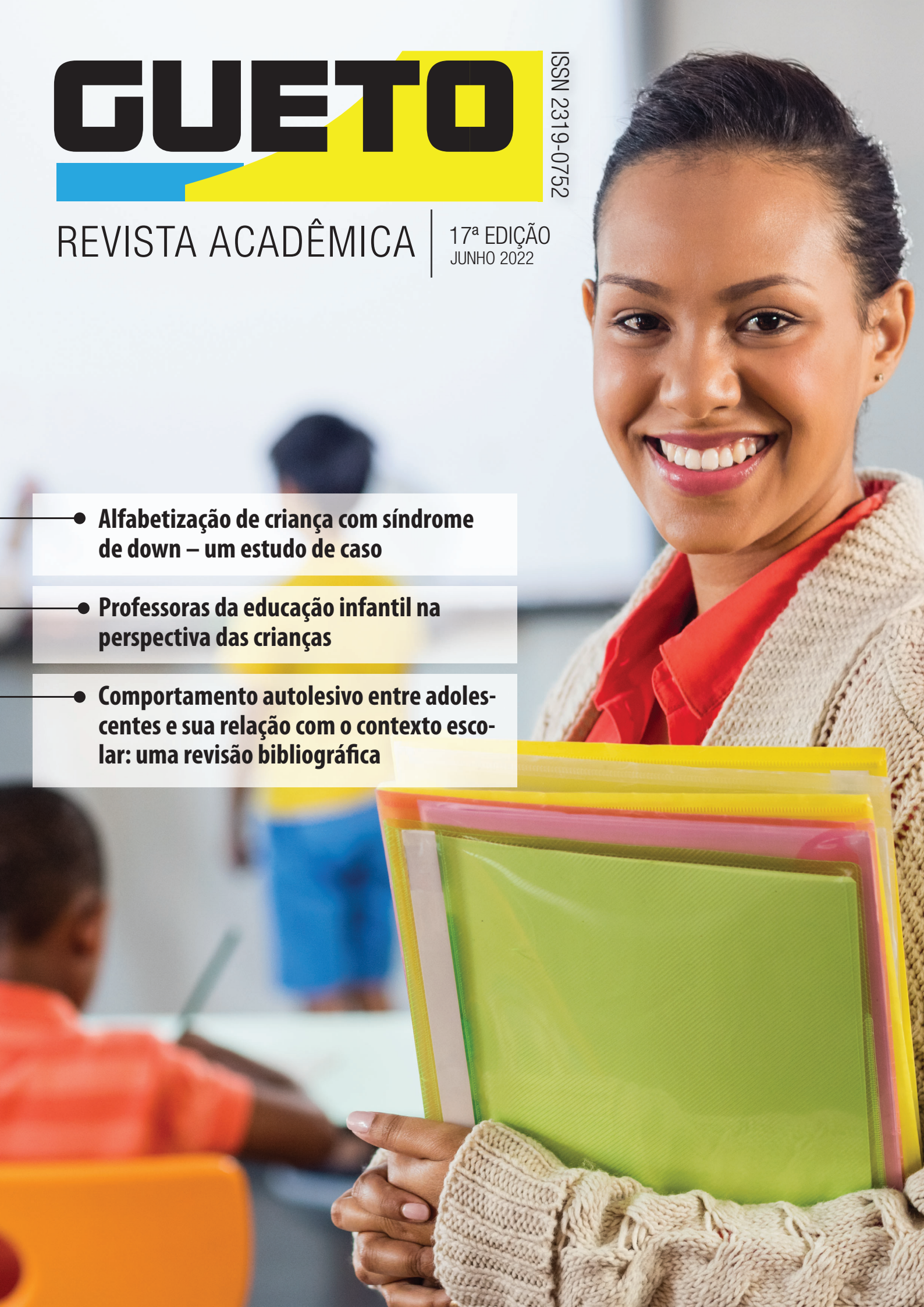
GUETO

ISSN 2319-0752

REVISTA ACADÊMICA

17ª EDIÇÃO
JUNHO 2022

- **Alfabetização de criança com síndrome de down – um estudo de caso**
- **Professoras da educação infantil na perspectiva das crianças**
- **Comportamento autolesivo entre adolescentes e sua relação com o contexto escolar: uma revisão bibliográfica**



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA -
CFP/UFRB

Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R454r

Revista Acadêmica GUETO / Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores – Vol. 1, n.1 (2014) - . Amargosa, Bahia: UFRB - CFP, 2014 - . v.; il.

Semestral

Disponível em <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>
e-ISSN – 2319-0752

1. Educação - Periódicos. 2. Inclusão social - Periódicos. 3. Cultura corporal – Periódicos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Formação de Professores III.Título.

CDD – 370



GUETO

REVISTA ACADÊMICA

A Revista Acadêmica GUETO tem periodicidade semestral e é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa GUETO do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB, e é investida do compromisso de publicar artigos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, imagens e vídeos inéditos, em qualquer idioma, sobre temas que contribuam para o desenvolvimento do debate educacional, bem como para a divulgação do conhecimento produzido na área, considerando as perspectivas da Inclusão e Cultura Corporal.

The Academic Journal GUETO has six months, and is an initiative of the Ghetto Research Group of the Teacher Training Center of the Federal University of Bahia Recôncavo | UFRB, and is invested with the obligation to articles, essays, debates, interviews, reviews, pictures and unpublished videos, in any language, on topics that contribute to the development of the educational debate as well as for the dissemination of knowledge produced in the area, considering the prospects of inclusion and Body Culture.

v.8 n.17 jun. 2022 ISSN: 2319-0752
www.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB

Reitor: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Centro de formação de Professores | CFP

Diretor:a Profa. Dra. Creuza Souza Silva

Grupo de Pesquisa GUETO

Coordenador: Prof. Dr. Jean Adriano Barros da Silva

Editor Chefe

Jean Adriano Barros da Silva
(CFP/UFRB)

Gestor Executivo

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)
revistagueto@gmail.com

**Revisão da Língua Portuguesa
e Normalização**

Carolina Gusmão Magalhães
(CCSP/UFRB)

Gestão da Comunicação

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)

Diagramação e Design

Carolina Gusmão Magalhães
(CCS/UFRB)

Foto de Capa

Kelly Adriano B. da Silva
(UNEB)

Conselho editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. Jean Adriano Barros da Silva -
<http://lattes.cnpq.br/4808864760751921>

Profª Dra. Anália de Jesus Moreira -
<http://lattes.cnpq.br/1045272167785063>

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares -
<http://lattes.cnpq.br/3011122221613108>

Profª. Ms. Carolina Gusmão Magalhães -
<http://lattes.cnpq.br/3303183194939389>

Conselho Científico

Profª Dra. Anália de Jesus Moreira -
<http://lattes.cnpq.br/1045272167785063>

Prof. Dr. Emanuel Luís Roque Soares -
<http://lattes.cnpq.br/3011122221613108>

Profª. Dra. Iolanda Oliveira de Carvalho -
<http://lattes.cnpq.br/0936078014585307>

Profª. Dra. Susana Couto Pimentel -
<http://lattes.cnpq.br/6636602535604435>
 Emanuel Luís Roque Soares,
 Dr. (UFRB)

Profª. Dra. Sílvia Maria Leite de Almeida -
<http://lattes.cnpq.br/6986888851013379>

Prof. Dr. Fernando Reis do Espírito Santo -
<http://lattes.cnpq.br/7790891787310902>

Profª. Dra. Rita de Cassia Dias Pereira Alves -
<http://lattes.cnpq.br/0676057096135939>

Profª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins -
fmartins@ie.uminho.pt

Profª. Dra. Custódia Alexandra Almeida Martins | U.
 Minho - Portugal -
<http://www.cied.uminho.pt/uploads/Monografianº29-CVresumidodaautora.pdf>

Prof. Dr. Djeissom Silva Ribeiro -
<http://lattes.cnpq.br/8084474286732272>

Profª. Dra. Creuza Souza Silva -
<http://lattes.cnpq.br/1893752337302928>

Profª. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos -
<http://lattes.cnpq.br/6641315445392034>

Profª. Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana - U. Minho
 - Portugal -
<http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=7826573818160666>

Profª. Ma. Carolina Gusmão Magalhães -
<http://lattes.cnpq.br/3303183194939389>

Endereço

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535 – Centro, Amargosa, Bahia, Brasil

E-mail: jeanadriano@ufrb.edu.br | revistagueto@gmail.com

Website: <http://www2.ufrb.edu.br/revistaacademicagueto/>

Fone: + 55 75 3634-3042

Sumário

- 7** **Editorial**
- 8** **Artigos**
- 10** **ENSINO DE CIÊNCIAS NA MINHA FORMAÇÃO E VIDA DOCENTE COMO PROFESSORA PEDAGÓGICA: um olhar autobiográfico**
Adeze Nogueira dos Santos
Vanderlei da Conceição Veloso-Junior
Elenir Souza Santos
- 23** **A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO BASE E PRINCIPAL INFLUENCIADOR NA CULTURA DO MOVIMENTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**
Humberto Nascimento Dias Santos Filho
Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos
- 34** **ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN – UM ESTUDO DE CASO**
Maria José da Silva
- 51** **PERSPECTIVAS PARA A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
Cíntia Souza Machado Ferreira
Marcus Pimentel Oliveira
Mayne Costa Cerqueira
Susana Couto Pimentel
- 65** **PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS**
Sabrina Torres Gomes
Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz
- 79** **COMPORTAMENTO AUTOLESIVO ENTRE ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
Graciela de Jesus¹
Patrícia Petitinga Silva²
- 97** **MICROAGRESSÕES, RACISMO ALGORÍTMICO E SUAS REPERCUSSÕES NO CAMPO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DE LITERATURA**
Ayêska Luzia Cardozo de Jesus
Edmar Henrique Dairell Davi
- 118** **ENSINO DE SEXUALIDADE HUMANA: uma abordagem socioemocional**
Érika Ferreira Lima
Vanderlei da Conceição Veloso-Junior
Elenir Souza Santos

- 131** **DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES**
Joelma Cerqueira Fadigas
- 146** **O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO?**
Lucivaldo Silva¹
Terciana Vidal Moura²
- 163** **ATENÇÃO À SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DE MULHERES COM ENDOMETRIOSE**
Letícia Azevêdo Cunha
Everson Meireles
Cristiane Alfaya³
- 185** **ANÁLISE DO ACESSO À SAÚDE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE INDICADORES SOCIAIS EM DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS**
Ayla Falcão Brito Machado
Deise Nascimento dos Santos Souza
Liliane Silva Borges
Sílvia de Oliveira Pereira
- 202** **A CULTURA DAS REZADEIRAS COMO UM RECURSO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**
Jailda da Silva dos Santos
Zulma Elizabete de Freitas Madruga
- 214** **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA UFRB: UM PPC NOVO RESOLVE O PROBLEMA?**
Laís Andrade Cortes¹
Maria da Conceição de Melo Tôrres²
- 233** **DÍVIDA EDUCACIONAL E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ASPECTOS EM TORNO DE SUA ANÁLISE**
Fernanda Conceição de Jesus
- 252** **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**
Adriana Cerqueira Cruz
Fernando Henrique Tisque dos Santos
- 271** **ASPECTOS ANATOMOPATOLÓGICOS DE ALTERAÇÕES CARDÍACAS EM CÃES E GATOS NECROPSIADOS NO SETOR DE PATOLOGIA VETERINÁRIA DO HUMV/UFRB NO PERÍODO DE 2015-2020. ESTUDO RETROSPECTIVO**
Aila Carvalho dos Santos Borges¹
Luciano da Anunciação Pimentel²

Editorial

Como disse Simone de Beauvoir, “é horrível assistir à agonia de uma esperança”. Neste sentido, desejamos que os artigos, desta mais nova edição de nosso periódico, possam reavivar a “esperança” em dias melhores, sendo estes mediados por uma perspectiva de ciência mais crítica, autônoma e criativa.

Axé.:

Abraços e muito obrigado.

Jean Adriano
Editor Chefe

Artigos

ENSINO DE CIÊNCIAS NA MINHA FORMAÇÃO E VIDA DOCENTE COMO PROFESSORA PEDAGÓGICA: um olhar autobiográfico

Adeíze Nogueira dos Santos¹

Vanderlei da Conceição Veloso-Junior²

Elenir Souza Santos³

Resumo

A educação pública brasileira enfrenta desafios quanto a falta de investimentos financeiros voltados para um ensino pautado em pesquisas e metodologias voltadas à prática. Essa carência de investimentos provocou uma lacuna na formação de muitos educandos, inclusive no ensino superior, o que impactou diretamente na forma como enxergam a ciência no mundo, na sua atuação frente ao meio ambiente e disseminação dos conhecimentos acerca da ciência. Isso se reflete nas metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, visto que muitos professores tiveram uma formação deficitária e não proporcionam práticas novas aos seus educandos. Diante disso, o presente trabalho objetivou apresentar como se deu o processo de formação do ensino de Ciências em minha vida, demonstrando as lacunas que existiram na minha formação e que impactaram diretamente nas metodologias de ensino que eu adoto em sala de aula voltadas para as atividades de ensino, lúdicas e experimentais. Para tanto, empreguei um arcabouço teórico para explicar a importância do ensino de Ciências para os professores, como também utilizei a técnica da fonte de memória, a partir da qual apresento a minha autobiografia referente ao período compreendido entre os anos de 2013 e 2019, que corresponde a desde que ingressei no curso superior de Pedagogia, até o início de minha atuação profissional em sala de aula lecionando Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, discuto como minha formação acadêmica influenciou em minha atuação como professora de Ciências.

Palavras-chave: Educação; Metodologias ativas; Pesquisa autobiográfica.

Abstract

Brazilian public education faces challenges regarding the lack of financial investments addressed to teaching based on research and methodologies focused on practice. This lack of investment caused a gap in the training of many students, including in higher education, which directly impacted the way they see Science in the world, in their performance in the environment and dissemination of knowledge about science. This is reflected in the teaching methodologies used in the classroom, since many teachers had a deficient training and do not provide new practices to their students. In view of this, it was aimed to present how the process of training science teaching took place in my life, demonstrating the gaps that existed in my training and that directly impacted the teaching methodologies that I adopt in the classroom focused on activities teaching, recreational and experimental. To this end, I used a theoretical framework to explain the importance of teaching Science to teachers, as well as using the memory source technique, from which I present my autobiography for the period between 2013 and 2019, which corresponds to since I entered the higher

¹Especialista em Ensino de Ciências, egressa do curso de Especialização *Lato sensu* em ensino de Ciências – anos finais do ensino fundamental “Ciência é Dez!”, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), adeizeize@gmail.com

² Doutor em Ecologia, professor no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vanderlei.veloso@ufrb.edu.br

³Doutora em Química, professora na Universidade Federal da Bahia (Ufba), elenirsantos9@hotmail.com

education course in Pedagogy, until the beginning of my professional activity in the classroom teaching Science, in the early years of Elementary School. In view of this, I discuss how my academic training influenced my performance as a science teacher.

Keywords: Education; Active methodologies; autobiographical research.

Introdução

A busca pela compreensão das influências negativas e positivas sobre a formação pessoal e acadêmica de um indivíduo é, de forma geral, a realidade vivenciada por vários profissionais da área da educação, em especial da área de Ciências, que enfrentam no dia a dia os percalços consequentes da falta de investimentos na formação do profissional de Ciências.

Alguns dos possíveis motivos que levam o sistema escolar a fracassar no ensino e na construção do conhecimento em geral é a utilização de um currículo que não atenda às necessidades do alunado, nem tampouco esteja orientado para a qualificação dos profissionais educadores, que muitas vezes ministram disciplinas nas quais não tem formação acadêmica. Dentro deste aspecto, a falha na construção de um indivíduo integralmente capaz de pesquisar, buscar, construir e desconstruir conhecimentos com autonomia, torna-se um problema crônico, principalmente, quando este indivíduo, passa a fazer parte da rede de ensino.

Como parâmetros hipotéticos iniciais à má formação para a prática docente dos professores no Brasil, a falta de investimento na formação destes profissionais, bem como a falta de investimentos para a prática de ações que mobilizem os estudantes ao interesse pela pesquisa e pela Ciência, produz, no professor da área, a supressão, tanto de conhecimento quanto de dispositivos para proporcionar e produzir aulas experimentais e produtivas. Nesta perspectiva:

Para um país onde uma fração considerável dos estudantes nunca teve a oportunidade de entrar em um laboratório de ciências, pode parecer um contrassenso questionar a validade de aulas práticas, especialmente porque na maioria das escolas elas simplesmente não existem. De fato, há uma corrente de opinião que defende a ideia de que muitos dos problemas do ensino de ciências se devem à ausência de aulas de laboratório (BORGES, 2002, p. 295).

Deste modo, a falta de investimentos para profissionalizar e desenvolver, periodicamente, os conhecimentos, meios e práticas de ensino, dos profissionais da educação, em especial os de Ciências, assim como iniciar a prática de pesquisa e conhecimento desta área na formação acadêmica, embora necessária para a formação do profissional, ainda é algo carente na educação brasileira.

Nesse sentido, entendendo a importância e as contribuições metodológicas da autobiografia em uma pesquisa, o presente estudo objetivou apresentar como se deu o processo de formação do ensino de Ciências em minha vida, demonstrando as lacunas que existiram na minha formação e que

impactaram diretamente nas metodologias de ensino que eu adoto em sala de aula voltadas para as atividades de ensino, lúdicas e experimentais.

Referencial teórico

O século XX trouxe consigo grandes contribuições de linhas de pesquisas que tornassem as histórias de vida dos indivíduos sujeitos da história, dando-lhes importância em seus diferentes aspectos sociais, culturais e econômicos, em diferentes classes e gênero. Segundo Maestri e Mindal (2013):

Os métodos que tomam a narração dos sujeitos são considerados inovadores nas Ciências Humanas, pois consideram como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade individual, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se (MAESTRI e MINDAL, 2013).

Pensando na importância dos diferentes sujeitos na construção da História, que a metodologia História de Vida trata de uma abordagem na qual as vivências dos sujeitos contribuem para seus respectivos processos de transformação e de construção. De acordo com Souza (2007, p. 69) a pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. As pesquisas sobre a História de Vida possibilitam ao sujeito questionar sobre os diferentes assuntos, ou seja, vida política, social, econômica e, até mesmo, as questões pessoais e suas experiências. Sobre isso, Maestri e Mindal (2013), salientam que:

O sujeito toma consciência de si mesmo, encarando sua trajetória de vida, os investimentos, os objetivos, as experiências formadoras, os grupos de convívio, os valores, os comportamentos, as atitudes, as formas de sentir e viver, os encontros e desencontros. Por meio dessa conscientização ele vai criando e entendendo os sentidos e significados da sua vida (MAESTRI e MINDAL, 2013, p. 2 e 3).

Nesse sentido, como destacam Passeggi, Souza e Vicentini (2011):

Não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 1).

Trabalhar com a metodologia de História de Vida requer cuidado por parte do pesquisador, uma vez que existe a necessidade de exercitar a memória do pesquisado ou do próprio sujeito que irá escrever sua autobiografia. A memória pode estar presente em diversas fontes, seja nos relatos orais, nas fotografias, cartas, vídeo ou agendas. Ao narrar suas memórias, o indivíduo traz à tona vivências do passado junto as do presente, estando, assim, sujeito ao processo de ressignificação. Sobre isso, Thomson (1997) ressalta que:

Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão. A memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação de experiências lembradas, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado (THOMSON, 1997, p. 56).

Ao rememorar, o indivíduo traz à luz diversos acontecimentos vivenciados individualmente e no grupo ao qual pertenceu ou pertence. Para Montenegro (2007, p. 20), a memória coletiva ou individual, ao reelaborar o real, adquire uma dimensão centrada em uma construção imaginária e nos efeitos que essa representação provoca social e individualmente. De acordo com Thomson (1997, p. 68 e 69), o testemunho oral gera novas histórias, e a criação de novas histórias, por sua vez, pode, literalmente, contribuir com o processo de dar voz a experiências vividas a grupos que foram excluídos das narrativas históricas.

Tal como os relatos orais, as fotografias são importantes fontes de memória, uma vez que permitem captar diversos momentos da vida do sujeito, seja no cotidiano, em situações individuais ou coletivas, ou no espaço de trabalho e lazer. Segundo Burke (2004, p. 29), a fotografia se constitui em um testemunho ocular. As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas a visões contemporâneas daquele mundo, a visão masculina das mulheres, a da classe média sobre os camponeses, a visão dos civis sobre a guerra, e assim por diante. As fotografias contêm acontecimentos e ações de diferentes épocas, desde a mais recente ao passado mais distante.

As memórias permitem que o sujeito entoe lembranças e narrativas do passado e do presente, tornando, assim, a História de Vida necessária e importante no processo de reconstrução e ressignificação da história dos indivíduos. É sempre importante ressaltar que “o encontro com o entrevistado é sempre uma interrogação, como estar diante de um documento desconhecido” (MONTENGRO, 2007, p. 21).

A autobiografia é um gênero discursivo que circula socialmente e que aborda as histórias de vida pela narrativa de um eu que procura encontrar a si e ao outro através dos seus textos. Assim, a autobiografia exige que o autor dela volte ao passado e revise suas memórias, trazendo à tona suas experiências. Para Bohnen (2011, p. 18) esse tipo de relato pressupõe uma volta ao passado e implica

uma reflexão sobre sua prática e de uma projeção de suas novas aspirações, condutas e inquietudes relacionadas à comunidade.

Em se tratando de elaborar uma autobiografia sobre o percurso na academia e as dificuldades encontradas no percurso como professora da disciplina de Ciências, no ensino regular, cabe estabelecer um olhar sobre aquele período, como estudante da graduação e educadora em formação. Sobre isso, Souza (2007) ressalta que:

Construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63 e 64).

No Brasil, para lecionar Ciências no ensino regular existe uma série de dificuldades enfrentadas pelos professores, uma vez que há problemas existentes tanto na formação quanto nos espaços escolares. Sobre isso, Borges (2002) argumenta:

Os professores de ciências, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, em geral acreditam que a melhoria do ensino passa pela introdução de aulas práticas no currículo. Curiosamente, várias das escolas dispõem de alguns equipamentos e laboratórios que, no entanto, por várias razões, nunca são utilizados, dentre às quais cabe mencionar o fato de não existirem atividades já preparadas para o uso do professor; falta de recursos para compra de componentes e materiais de reposição; falta de tempo do professor para planejar a realização de atividades como parte do seu programa de ensino; laboratório fechado e sem manutenção (BORGES, 2002, p. 294).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para lecionar Ciências, é necessário e importante que este ensino se mantenha nas escolas para ampliar os horizontes de aprendizagem dos estudantes. Esta pesquisa, de cunho autobiográfico, pretende contribuir para os demais pesquisadores da educação que buscam tratar de suas histórias pessoais em pesquisas acadêmicas.

O estudo da autobiografia tem proporcionado várias discussões teóricas e metodológicas em torno da história de vida dos indivíduos, ampliando o leque de possibilidades de fontes a serem utilizadas em pesquisas e são essenciais para compreender como o indivíduo atribui significados às suas vivências, o que permite traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais, além de ressignificar as experiências (SOUZA, 2007, p. 58).

Para Bohnen (2011), a escrita da autobiografia:

Pode ser estruturada, quando se estabelecem normas sobre como estruturar e sistematizar a informação; e não estruturada, quando não se dá instruções e a pessoa ou grupo relata de forma

espontânea suas experiências e reflexões. Ao pesquisador cabe o papel de facilitar o relato e a construção do significado do mesmo, não se limitando, pois, a ser um mero observador (BOHNEN, 2011, p. 18).

Santos e Torga (2020) ressaltam que:

Ao narrar a si mesmo, o sujeito individualiza-se, valorativamente objetiva a si mesmo, uma vez que a plena determinação do sujeito é impossível ao ato. Na ordem de significação concreta, o sujeito toma uma imagem de si, ou seja, a representação de si que teria subsequentemente por finalidade ou horizonte axiológico externo, a si mesmo como outro e, ao mesmo tempo, de fato outros sujeitos (SANTOS e TORGA, 2020, p. 133).

No entanto, Mattos (2015, p. 94) resalta que a consciência de uma autobiografia é paradoxal se levarmos em conta a relação dos escritores com seu texto, a vida e a escrita, entre o eu e o outro eu, e às vezes a renúncia aos acontecimentos, às temporalidades e vivências. Nesse sentido, as escritas autobiográficas recriam histórias de vida, dando vozes aos indivíduos e suas existências na vida social, econômica, cultural e/ou política.

Vale ressaltar que a história de vida é recheada de experiências e a memória liga-se ao Eu e ao que considera importante e significativo. Portanto, as pesquisas que se dedicam à autobiografia envolvem memória e narrativa como fontes, o que requer cuidado por parte do pesquisador, uma vez que emerge a necessidade de exercitar a memória do pesquisado ou do próprio sujeito que irá escrever sua autobiografia. Ao narrar ou escrever suas memórias, o indivíduo traz à tona vivências do passado junto as do presente, estando, assim, sujeito ao processo de ressignificação.

Ao rememorar, o indivíduo traz à luz diversos acontecimentos vivenciados individualmente e no grupo ao qual pertenceu ou pertence. A memória é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural (SOUZA, 2007, p. 63).

Aspectos metodológicos

Para compreender as influências negativas e positivas que a carência de formação na área de Ciências teve sobre as práticas pedagógicas e o ensino de ciências com a minha atuação em sala de aula, foram utilizados os métodos autobiográfico e de História de Vida. A escolha dos métodos em questão ocorreu para haver uma compreensão acerca das dificuldades vivenciadas em meu cotidiano em sala de aula.

Neste sentido, a pesquisa autobiográfica é importante porque, através dela, é possível compreender a minha vida cotidiana, analisar as influências externas e internas e estabelecer relação entre formação acadêmica e as experiências com a área da educação voltada ao ensino de Ciências em sala de aula, bem como do meio sociocultural no qual estou inserida.

A pesquisa autobiográfica faz uso constante e necessário da memória, é através dela que os envolvidos no processo de pesquisa, vide os entrevistados, resgatam os momentos, lembranças, processos e afins que circundam as relações entre a minha formação acadêmica e a atuação em sala como professora atuante de ciências. No que se refere à memória:

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Ou seja, o uso da memória é um instrumento necessário, visto que através dela são resgatadas as lembranças, impactos, aprendizados, frustrações, anseios, relações sociais e de convívio, das pessoas com quem relatei-me ao longo da minha formação acadêmica, bem como da experiência em sala de aula com o ensino de Ciências.

Ante o exposto, para alinhar a minha pesquisa à autobiografia, outras fontes de pesquisas foram necessárias, tais como: fotografias e leituras de teóricos, o que abrange a metodologia da pesquisa para além da autobiografia, sendo assim, a pesquisa foi, além de autobiográfica, bibliográfica.

Neste sentido, por tratar-se de uma pesquisa na qual as minhas experiências, expectativas e os acontecimentos que influenciaram na minha formação estão em pauta, a pesquisa também se caracteriza como História de Vida, a qual firma alinhamento com a bibliografia e autobiografia para que o objetivo proposto seja atingido.

Resultados e discussão

No artigo intitulado “Recompondo a memória: questões sobre a história oral e as memórias”, publicado em 1997, Alistair Thomson escreveu “Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo” (THOMSON, 1997, p. 57). O tempo favorece o despertar de novas experiências, permitindo que possíveis vivências do passado possam ser reajustadas no presente e possibilitando que a identidade individual seja revelada.

É nesse contexto que proponho a falar que a minha graduação não foi fácil, e a ideia de discuti-la junto com a problemática do ensino de Ciências partiu de um desafio muito interessante proposto pela Professora Rafaela Lima, na época minha orientadora no curso de Especialização *Lato sensu* em Ensino de Ciências para os Anos Finais do Ensino Fundamental: Ciência é 10!. Aceitei o desafio já sabendo que não seria fácil, afinal, é sobre revirar memórias e realizar leituras de uma metodologia até então desconhecida para minha formação em Pedagogia.

Em 2010 minha mãe, então trabalhadora rural, raspadeira de mandioca e empregada doméstica, resolveu deixar a cidade de Laje, localizada no Sul do Recôncavo baiano, para morar em Itaberaba, na Chapada Diamantina, pois uma das minhas irmãs havia passado no vestibular na Universidade do Estado da Bahia e aparentemente seria mais fácil a família toda se mudar para auxiliar no curso. Eu ainda estava no final do ensino médio e o concluí em Itaberaba, BA.

Eu tinha mais interesse e habilidade com o setor de informática, cheguei a trabalhar em uma *lanhouse* e achava interessante toda a movimentação com o público. Concluí o ensino médio em 2010 e em 2013 prestei vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - Campus XIII, localizada em Itaberaba, BA. Ser docente não era meu objetivo, mas, ao ser aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia, passei pelo grande desafio de me manter cinco anos na graduação, com isso, no mesmo ano, 2013, iniciei a graduação.

O curso de Pedagogia visa formar educadores que atuem fora das escolas, na coordenação escolar e lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais. De acordo com Libâneo e Pimenta (1999):

O curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 241).

Mesmo a docência não sendo do meu interesse, decidi cursar Pedagogia e não foi fácil, afinal as dificuldades financeiras contribuía para que eu pensasse em desistir do curso. Para me manter na graduação, fiz diversas atividades até ser selecionada como monitora e me tornar bolsista de ensino e extensão, que me ajudavam a permanecer graduando. Como monitora, atuei como bolsista nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado, Partiu Estágio, Núcleo de Literatura Infantil e Educação no Campo.

As bolsas de extensão universitária, são ofertadas pelas universidades aos discentes com o objetivo de envolver a comunidade estudantil em ações sociais e democratizar o conhecimento científico. A extensão universitária:

Possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes, como prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população (SCHEIDEMANTEL; KLEIN; TEIXEIRA, 2004, p. 1).

Durante a monitoria do Partiu Estágio, trabalhei no Colégio Luís Eduardo Magalhães (MODELO), localizado no bairro São João, s/n, auxiliando a coordenação nas atividades escolares, o que me permitiu maior contato com os alunos e observar como as práticas dos professores influenciavam no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos no Ensino Médio.

Minhas maiores dificuldades na graduação foram os fatos de eu ser uma “estrangeira” no sertão, os problemas financeiros vivenciados por minha família e a falta de interesse pelo curso de Pedagogia. No entanto, gradativamente, além das bolsas de ensino e extensão, eu participei de diversos eventos promovidos pela universidade e as discussões nas disciplinas do curso proporcionaram ampliar meus conhecimentos na área da educação. Gradativamente fui percebendo a importância da pedagogia na formação das crianças na Educação Infantil, o que me fez gostar do curso no qual estava me formando.

Após cinco anos de percurso de graduação, em 2018 me graduei em Pedagogia. Esse foi um momento muito importante na minha vida pessoal e profissional. Na Figura 1 há o registro do momento pós defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).



Figura 1. Momento com familiares, em setembro de 2018, após a colação de grau no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia. Fonte: acervo pessoal.

A foto é um registro do momento importante, pois marca o final de uma jornada de cinco anos de graduação na UNEB. A foto foi feita em frente ao Campus XIII, da UNEB. Nela, estou acompanhada com minha família, do lado esquerdo está meu pai, Adenor, ao lado dele está minha irmã, Aderli, do lado direito está minha mãe, Adinalia. Entre a minha mãe e minha irmã, sou eu. Esse registro é uma memória de uma conquista vivenciada por toda a minha família, o qual foi um momento marcante e uma vitória na minha vida. Contudo, as fotografias são importantes fontes de memória, uma vez que permitem captar diversos momentos da vida do sujeito, seja no cotidiano, em situações individuais ou coletivas, ou no espaço de trabalho e lazer.

Ao concluir a graduação em 2018 comecei a lecionar no ano seguinte. Durante o curso de Pedagogia, as discussões das disciplinas eram em torno da ludicidade e da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), no entanto, foram precárias as discussões a respeito do ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto no âmbito teórico quanto prático. Essa problemática refletiu na minha atuação enquanto professora de Ciências no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em 2019 comecei a trabalhar como professora de Ciências, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e encontrei dificuldades para selecionar os conteúdos, planejar as aulas, selecionar material para trabalhar em sala com os alunos e me identificar com alguma metodologia que facilitasse o processo de ensino da disciplina.

Durante o período que lecionei utilizei as metodologias de atividades de pesquisa, experimentação e aulas lúdicas. As aulas eram ministradas com a utilização de slides, documentários, momentos de cinema com assuntos referentes a disciplina de Ciências, bem como as atividades lúdicas ao ar livre, como plantações, conscientização sobre o a importância de manter o lixo no lixo e passeios na cidade para observarem os locais de coleta e conhecerem onde o lixo produzidos por eles e as pessoas eram descartados, no lixão. A intenção da atividade desenvolvida era despertar no aluno a consciência para um futuro sem tantos problemas ambientais

A experimentação em sala de aula ou fora dela, é de suma importância para o despertar da curiosidade do aluno. Através das atividades lúdicas, de pesquisa e experimentos, o professor permite que o aluno busque compreender os acontecimentos no mundo, bem como prepara-o para aprender a pesquisar. Por ter enfrentado as dificuldades para ministrar a disciplina, não consegui continuar trabalhando com o Ensino Fundamental Anos Iniciais nem com Ciências, por isso decidi lecionar na educação

infantil. Na educação infantil pude começar a desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento da criança, tal como me identifiquei como profissional com essa etapa da educação. A formação do professor pedagogo deveria propiciar suporte teórico e prático interdisciplinar para que a atuação no espaço escolar, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental Anos Iniciais, seja de qualidade. Nesse sentido, o curso de graduação em Pedagogia deveria atender todas as disciplinas para preparar o graduando enquanto futuro profissional, incluindo a disciplina de Ciências. A formação do professor configura-se como elemento de fundamental importância, considerando que suas concepções sobre Educação e sobre Ciência se traduzem em suas aulas (MIOLA; PIORAZAN, 2015, p. 3).

Vale ressaltar que a universidade é de extrema importância na vida dos indivíduos. Dessa forma, eu, mulher negra e da zona rural, encontrei na universidade pública possibilidades de mudar o futuro, através da oferta de ensino de qualidade. Por meio da universidade é possível que os indivíduos adquiram conhecimentos científicos, se preparem com qualidade para uma carreira profissional, cujo mercado de trabalho é competitivo e amplia as relações e olhar para as questões sociais, políticas e econômicas que se passam na sociedade e contribui para o desenvolvimento no que tange os aspectos sociais. No meu caso, apesar dos desafios enfrentados, a universidade foi a porta de entrada para novos caminhos, especialmente a formação enquanto cidadã e a minha carreira profissional.

Considerações finais

O baixo investimento em uma educação voltada ao experimento leva o estudante a ter lacunas no seu processo de formação, repercutindo na forma como ele vê e lida com o mundo, ou seja, produz impactos significativos nas relações que são estabelecidas ao longo da vida dos estudantes. Essa reflexão me levou a compreender o meu processo de formação e quais foram os motivos que refletiram negativamente no meu processo pedagógico no que tange ao ensino de Ciências.

Como professora atuante da disciplina de Ciências, compreendo a necessidade de melhorias nas minhas práticas pedagógicas, com metodologias voltadas à experimentação, mas compreendo, na mesma medida, que o meu processo de aprendizagem pedagógica deixou lacunas que interferem nas minhas metodologias e práticas de ciências.

Todavia, compreendo que o meu processo de formação deve ser continuado sempre visando a melhorias das minhas práticas e metodologias, buscando o aperfeiçoamento do ensino de Ciências, para conseguir fomentar nos alunos o interesse pela compreensão do que é Ciência, da importância

que ela tem para com o todo e de como ela faz parte do dia a dia da sociedade e que, por estes motivos, deve ser valorizada e ter os investimentos necessários para traçar melhorias no mundo.

Referências

BOHNEN, Neusa Teresinha. A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor. Dissertação (Universidade Federal de Goiás- Faculdade De Letras). Goiânia, 2011.

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 19 (3): 291-313, 2002.DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

BURKE, Peter. Testemunha ocular: história e imagem. Bauru - SP: EDUSC, 2004.

LIBANÊO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX (68): 239-277,1999.

MAESTRI, Rita de Cássia; MINDAL, Clara Brener. Metodologia de história de vida: a história de vida profissional de uma pessoa surda. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, p. 14559-14568, 2013.

MATTOS, Tiago Ramos. Um estudo do estilo nos gêneros do discurso biografia e autobiografia. Dissertação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 183p., 2015.

MIOLA, Patrícia. Formação de professores: o ensino de ciências naturais nas escolas. Trabalho de Conclusão de Curso (Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus de Erechim). Erechim, 79p., 2016.

MONTENEGRO, Antonio Torres. História oral e memória: a cultura popular revisada. São Paulo: Contexto, 6ª Ed., 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, 27 (1): 369-386, 2011.<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Menezes. Autobiografia e (res)significação. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, 15 (2): 119-144, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457342467>

SCHEIDEMANTEL, Sheila Elisa; KLEIN, Ralf; TEIXEIRA, Lúcia Inês. A Importância da Extensão Universitária: o Projeto Construir. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação, p.59-74.In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 310 p., 2007.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a história oral e as memórias. Projeto História, 15: 51-94, 1997.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO BASE E PRINCIPAL INFLUENCIADOR NA CULTURA DO MOVIMENTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Humberto Nascimento Dias Santos Filho⁴
Danielle Bandeira Luz do Amaral Santos⁵

Resumo

O sedentarismo tem sido citado como um dos principais impulsionadores de problemas epidemiológicos de saúde para a sociedade contemporânea. Estímulos dos mais diversos meios de tecnologias e mídias têm impulsionado a população a adotar rotinas e posturas cada vez mais sedentárias, voltadas para um mundo virtual, de forma que o movimento corporal se torna cada vez mais raro, remoto, ratificado pela necessidade do afastamento social e do confinamento impostos pela instalação mundial da pandemia do COVID-19. Este trabalho visa evidenciar as principais contribuições do estímulo à movimentação corporal na infância, especificamente na fase dos dois aos cinco anos, salientando identificar propostas pedagógicas de atividades que venham a contribuir com a formação da cultura corporal do movimento, diminuindo os efeitos do afastamento social e do confinamento imposto pela pandemia, possibilitando, deste modo, um auxílio ao desenvolvimento motor e cognitivo das crianças que compõem esta fase da escolarização formal, além de gerar uma influência positiva no futuro da cultura da movimentação corporal da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Movimento corporal, educação, sociedade contemporânea.

Abstract

A sedentary lifestyle has been cited as one of the main drivers of epidemiological health problems for contemporary society. Stimuli from the most diverse means of technologies and media have driven the population to adopt increasingly sedentary routines and postures, facing a virtual world, so that body movement becomes increasingly rare, remote, ratified by the need for social distancing. and the confinement imposed by the worldwide installation of the COVID-19 pandemic. This work aims to highlight the main contributions of stimulating body movement in childhood, specifically in the phase from two to five years, emphasizing the identification of pedagogical proposals for activities that will contribute to the formation of the body culture of movement, reducing the effects of social distancing and confinement imposed by the pandemic, thus enabling an aid to the motor and cognitive development of the children who make up this group. phase of formal schooling, in addition to generating a positive influence on the future of the body movement culture of contemporary society.

Keywords: Body movement, education, contemporary society.

⁴ Licenciatura Plena em Educação Física pela UFBA, Pós-Graduação Lato Sensu em Fisiologia do Exercício pela UVA-RJ, Psicomotricidade pelo Instituto ATENA-SC e em Educação Física Escolar pela Faculdade Unyleya-DF, Coordenador Técnico Esporte/Lazer da APABB-BA, Professor titular de Educação Física da Escola Pingo de Gente e Professor Tutor do CEAD da Universidade Católica do Salvador. E-mail: humberstosf@yahoo.com.br

⁵ Bacharelada em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Pessoas pela Uninter, Professora de cursos técnicos para as áreas de Administração, Matemática e Gestão de pessoas, Ouvidora da Universidade Católica do Salvador. E-mail daniellebla@yahoo.com.br

Introdução

O sedentarismo é citado como um dos principais impulsionadores de problemas epidemiológicos de saúde para a sociedade contemporânea. Estímulos dos mais diversos meios de tecnologias e mídias têm impulsionado a população a adotar rotinas e posturas cada vez mais sedentárias, voltadas para um mundo virtual, de forma que o movimento corporal se torna cada vez mais raro, remoto, ratificado pela necessidade do afastamento social e do confinamento impostos pela instalação mundial da pandemia do COVID-19.

Desta forma, afirma-se que identificar as principais referências e propostas pedagógicas que estimulam a movimentação corporal infantil, através da ampliação do repertório de atividades que venham a contribuir com a formação, torna-se um dos pilares da cultura do movimento na fase da educação infantil para crianças entre dois e cinco anos de idade. Além da ampliação de repertório, cita-se também a ampliação das possibilidades cognitivas propiciadas neste período do desenvolvimento humano, responsável por formular a base de toda a ordem do desenvolvimento neuromuscular e das relações humanas.

O principal objetivo desta proposta indubitavelmente se direciona à busca epistemológica pela prática da educação física escolar na educação infantil, investigando suas influências e contribuições à formação da cultura do movimento desde a infância, fase que é elementar à aprendizagem e desenvolvimento da movimentação corporal.

Quando observados os principais referenciais teóricos que versam sobre o tema da educação física escolar, buscando fazer uma síntese crítica da cultura corporal no Brasil, nota-se características distintas, ao longo da história, bem como sua influência na movimentação corporal atual e nas perspectivas de vida para o mundo moderno, em muitos momentos, propondo situações conflitantes, pois ao passo em que se pensa em ampliação do repertório motor do estudante nesta fase inicial da vida escolar, esquadrinha-se quase que antagonicamente uma redução sistemática desta movimentação corporal pelas facilidades da vida moderna, pela ascensão das mídias televisivas e entretenimento do mundo virtual, cada vez mais presentes na vida infantil, se encontrando indícios de sua interferência negativa nos estudos relacionados à saúde pública do mundo hodierno.

Concomitantemente, com a instalação da pandemia no início de 2020, ficou reafirmada a necessidade e orientação, pelos governos mundiais, quanto ao afastamento social, ao uso de máscaras protetivas recobrando a boca e o nariz, como também ao mecanismo do confinamento como forma de conter ou minimizar a propagação do vírus. Por isto, mais uma vez, a população teve a movimentação corporal

drasticamente reduzida, agravando e diminuindo sistematicamente a possibilidade de aprendizados motores e sensoriais das crianças na faixa etária observada, o que pode corroborar, substancialmente com a diminuição do movimento, alteração da percepção das sensações e expressão dos sentimentos através do rosto, atualmente recoberto e, ainda, deve se citar o “fechamento” ao mundo familiar, quiçá cognitivo, onde se interage mais parcamente, dificultando o aprendizado, havendo diminuição no contato com outras crianças, características observadas pelo desestímulo relacional, contrapondo a proposta da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Vale ressaltar que a legislação concernente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, delimitou suas determinações, relações, competências e exclusões no que diz respeito ao tema, pois a relativização da obrigatoriedade da educação física na escolarização formal leva em consideração especificamente a faixa etária proposta, de dois a cinco anos, que compreende o período referenciado pela educação infantil. Assim, quanto a esta faixa etária, não há obrigatoriedade a ser cobrada ou exigida por lei, deixando uma lacuna à educação, mais especificamente ao desenvolvimento psicomotor e todas as oportunidades cognitivas que poderiam ser implementadas neste período.

Este estudo propõe diagnosticar, através da pesquisa bibliográfica, as influências e contribuições da prática da educação física enquanto influenciadora da construção da cultura corporal do movimento na sociedade contemporânea, permitindo uma proposta de auxílio e de parceria ao desenvolvimento da escolarização formal e como uma influência positiva no futuro da cultura da movimentação corporal.

Revisão de literatura

Da legislação à psicologia do desenvolvimento humano

Enquanto a base legal propõe a obrigatoriedade da educação física escolar somente a partir do primeiro ano do ensino fundamental, sob uma ótica epistemológica, se comprova este período como de suma importância à fase clássica do desenvolvimento motor infantil, que,

é chamado de representações pré-operacionais e inclui o desenvolvimento de pensamento representacional do mundo dos

símbolos. Pode ser considerado hipoteticamente que o desenvolvimento motor das habilidades físicas básicas que ocorre durante o período da primeira infância, poderá vir a ter um impacto considerável sobre o desenvolvimento do pensamento representacional e de símbolos que estão relacionados com as leis físicas básicas que governam objetos, espaço, tempo e casualidade. (ECKERT, 1993, p. 171).

É neste período (dois à cinco anos) em que a ampliação do gesto motor básico se evidencia, fase onde as crianças passam a experimentar possibilidades, “passam a querer tocar, sentir, pegar, carregar e brincar com cada objeto que elas possam ter nas mãos, através de explorações contínuas tanto do espaço como das coisas” (ECKERT, 1993, p. 185), possibilitando o desenvolvimento da base motora e sua estimulação.

Esta relação de aprendizado motor-cognitivo é citada nos estudos de Vygotsky, exemplificado por Veer e Valsiner (2006, p. 361), quando expõem que, para o referencial da psicologia da educação, “a criança dava um passo no processo de ensino/aprendizagem e dois passos no desenvolvimento motor e cognitivo”, evoluindo em uma perspectiva constante e estabelecendo relações para a estruturação da zona de desenvolvimento proximal, que forma a base do conhecimento da área supracitada, em sua perspectiva contemporânea.

Sob a ótica da psicologia da educação, se subdivide os períodos do desenvolvimento infantil quando à base cognitiva proposta por Piaget: nas fases sensoriomotora (aproximadamente até os dois anos de idade), pré-operatória (dois aos sete anos), marcada pelo aparecimento da linguagem e ampliação do repertório motor da criança de forma exponencial e operatório-concreta, (por volta dos sete anos), quando se dá o fechamento cognitivo e se nota a amplificação das possibilidades de organização conceitual.

Ficam, deste modo, fixadas as conexões entre o que foi aprendido anteriormente, gerando desestabilização e nova busca de nova organização, o que corrobora a compreensão de que o repertório motor-cognitivo da fase infantil dos dois aos cinco anos deve servir como base, “ao se comparar as aquisições deste período com aquele que o precedeu, observa-se que grandes modificações ocorreram” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 142).

Da psicologia à psicomotricidade e a pandemia

Como representado anteriormente, a necessidade humana de contato é vigente desde a fase da primeira infância, evoluindo em uma busca constante de relacionamentos sociais, através da linguagem, através do movimento, ou em ambientes familiares ou fora destes: a criança inicia o seu

processo exploratório de possibilidades, estabelecendo novas aquisições de movimento e relacionamento, seja recuando e aprendendo novos limites do espaço e do outro, ou em um espaço significativo através dos pares de mesma faixa etária. Neste constante processo de aprendizagem, a movimentação corporal passa a fazer parte da aquisição de novas possibilidades, pois:

o movimento de identificação e de diferenciação com o outro acaba possibilitando o surgimento de uma personalidade, diferenciada e vigorosa na adolescência, fruto dos sucessivos exercícios de incorporação e expulsão do outro que uma criança vem realizando ao longo de diferentes estágios, a fim de se libertar da estreita dependência social e tornar-se indivíduo (MAHONEY; ALMEIDA, 2003, p. 67), tornando-se, indubitavelmente, uma condição dialética.

A visão dialética proposta por Henri Wallon, citada por Mahoney e Almeida (2003, p. 82) para a educação, vislumbra a observação não só do aspecto instrucional até então proposto como base da educação formal, mas visa, precedentemente, entender que a ação da educação escolar não pode ser limitada, mas ocupar-se de atender a uma pessoa integral, compondo um instrumento de desenvolvimento, cognitivo, afetivo motor e intelectual, numa visão de potencialidades e não limitadora, através de conhecimentos e saberes integrados e que se relacionam, procurando embasar-se na necessidade do desenvolvimento da criança desta faixa etária, numa busca de constante evolução.

Neste sentido, Silva (2021, p. 19) traz à visão mais uma possibilidade para se avançar na compreensão e no desenvolvimento no campo da educação, apresentando o movimento humano não apenas como uma reação corporal, mas como uma atitude que se exprime a partir do movimento e representa certa maneira de corpo que se movimenta estar no mundo, reflexão que fora introduzida nos trabalhos de Le Boulch e que apontou para um caminho a este campo de saber e prática educacional. Nesse sentido, o homem é ligado ao mundo de forma recíproca, a partir da função e importância do movimento, envolvimento imprescindível e intrínseco à organização do ser humano, interferindo na sua experiência no mundo, bem como nos seus hábitos.

Assim, se pressupõe uma mudança de foco no processo educacional, mutando o papel instrucional formativo da educação formal a algo mais amplo, planejado enquanto aprendizado significativo para a criança da educação infantil, ressaltando a importância de que a criança precisa experimentar todas as possibilidades neste período, ser oportunizada, ter um repertório de experiências, conceituais, motoras e cognitivas, na procura por formação de escolhas e buscas daquilo que mais irá interessar no futuro, após o período do fechamento cognitivo, onde poderá escolher a prática corporal ou de aprendizagem que seja mais acessível ou melhor entendida por ela.

Observar esta dinâmica de relacionamento aprendizagem, resposta motora e evolução do movimento, em uma perspectiva cognitiva real, faz-se fundamental nos anos recentes, pois o processo pandêmico vem mais uma vez a suprimir a possibilidade deste aprendizado sensorio motor ao que se reduziu drasticamente a possibilidade da movimentação das crianças, pois o direito de se movimentar ao ar livre, quer seja nos parques, praças, condomínios, praias e escolas, foi restringido, durante este importante período de suas vidas, por medo, desconhecimento, por risco de infecção, ou desinformação, se revogou direitos, como o de estudar, tido que as escolas estiveram fechadas por aproximadamente dois anos; o que pôde ser observado sumariamente nas atividades diagnósticas, quando se deu a de reabertura das escolas e dos espaços de movimento e convivência social.

De posse destas informações, se pontua que a movimentação corporal é a base primordial do desenvolvimento humano. Ao observar o aprendizado de uma criança em sala de aula, após ter oportunizado o seu movimento de brincadeiras e ludicidade durante o recreio, pode se embasar uma admoestação mais específica, onde a relação com o outro, um movimento coordenativo sistêmico, ou a dificuldade de movimentação para a realização de alguma atividade, pode fornecer dados para o entendimento e para a proposição de atividades que auxiliem na movimentação corporal daquele aluno. Algo que pode ser vigente até mesmo dentro da sala, em atividades que envolvam a coordenação motora fina.

Deve se ressaltar também a grande influência das novas tecnologias, que têm invadido o mundo escolas e da educação formal e afetam a movimentação corporal. Algumas tecnologias, em ascensão principalmente após o estabelecimento da pandemia, permitem realização de aulas híbridas e/ou opções didáticas referenciadas, como o “Google for Education” e outros métodos visam o estímulo do “intelecto” separado do “corpus” e do gasto de energia, interação que outrora se fazia e acontecia naturalmente e despretensiosamente, estando articulada com o inteligível, dos jogos e brincadeiras coletivas tradicionais – que ficam cada vez mais distantes da realidade diária.

Ainda tem se observado que algumas crianças, mesmo quando considerados em sala de aula como estando da média normal de desenvolvimento cognitivo, “são desastrados, isto é, derrubam as coisas quando passam, possuem movimentos muito lentos e pesados e tem dificuldades em participar de jogos com outras crianças” (OLIVEIRA, 1997, p. 11), tendendo, a cada dia, a se afastarem da movimentação coletiva e corporal, passando a ser meros expectadores do movimento dos colegas ou ainda se fechando no mundo imaginário dos games e da tecnologia ao alcance do dedo, não evoluindo naturalmente na movimentação corporal cotidiana. Em outra época, mesmo que pouco estimulada, a movimentação corporal cotidiana, por conta da cultura do movimento da sociedade existente, era mais habitual, mais trabalhada e estimulada naturalmente.

Do outro lado da “quadra”, pode ser relatado um professor preocupado e eventualmente orientado pela gestão escolar em isentar-se deste tipo de problema, pois a condição socioeconômica e a influência das terapias medicamentosas têm tomado um corpo vultoso no ambiente escolar, corroborando com a citação de Oliveira (1997, p. 79) citando Sucupira (1985): “[...] a medicalização do fracasso escolar encontra aqui um meio explicativo que se adapta à tendência de isentar o sistema escolar e as condições familiares e sociais da criança para colocar ao nível individual, orgânico e a responsabilidade pelo mau rendimento escolar”.

Ao estatuir essas questões a outros profissionais externos à ambiência escolar, muitos da área médica biológica, seccional e não integrativa, os meios de tratamento passam a se dar através da via medicamentosa, colocando, agora, o indivíduo e o estímulo ao movimento, em segundo plano, passando ao tratamento e/ou manutenção da saúde a uma “patologia” já instaurada, eximindo assim equipe docente e multidisciplinar escolar da responsabilidade de observação dos fatores correlacionais que podem e irão influenciar nas possibilidades de sucesso e insucesso na vida e no desenvolvimento daquele aluno, de modo a impossibilitar uma observação crítica e dialética propositiva no espaço devido e no local específico para tal acompanhamento: a escola. Desta maneira, se reduz a possibilidade de evolução em busca de um objetivo positivo do indivíduo, passando ao tratamento clínico da doença, não minimizando as inúmeras contribuições positivas da parceria da área médica, terapêutica e de estimulação das equipes multi e interdisciplinares neste processo.

A condição de professores e gestores, bem como os aspectos curriculares modernos, no período de ensino remoto, ainda impôs uma nova dinâmica nos processos de ensino aprendizagem. Ficou mais evidente a diferença entre estudantes com boas condições econômicas, com acesso à internet de ponta, com os suportes necessários (equipamentos multimídia), em comparação àqueles que não dispõem dessas facilidades, ou dispõem com restrições (por exemplo, não possuir rede de internet ou de computador ou outro suporte, possuir celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família), os quais têm oportunidades de aprendizagens aquém das supracitadas. Porém, o cenário mais crítico compreende “aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial” (GATTI, 2020, p. 32).

A psicomotricidade, por sua vez, surge nesta fenda, evidenciada, não na singularidade da ruptura, mas na possibilidade de adjeção a proposta de observação do ser humano integral na base da sua formação motora, cognitiva, afetiva e social, tendo como base “uma grande preocupação para todos aqueles que lidam com crianças: deveria ser ajuda-las a usar seu corpo para aprender os elementos do mundo que as envolve e estabelecer relações entre eles, isto é, auxiliar a desenvolver a inteligência” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Deste modo, a organização do esquema corporal através da psicomotricidade e da sensível observação pelos professores estará possibilitando a estruturação de uma base sólida do desenvolvimento psicomotor e relacional da criança, ampliando as suas possibilidades de movimento, aprendizagem e impactando positivamente nas suas relações sociais, aumentando e sua autoestima, o autoconhecimento e ampliando o alcance do seu potencial cognitivo numa condição emocional sólida, dialética e conceitual mutável, adaptativa e relacional, em uma escola que tenta ressurgir e indubitavelmente terá como grande desafio estas novas perspectivas, que mesmo não tendo passado completamente, já apontam como uma possibilidade real de convivência e aprendizado. A nova escola, pois a escola nova não pode ser esquecida com o referencial do Professor Anísio Teixeira, onde o aprendizado significativo era preconizado em direção ao aprendizado prático, para a vida cotidiana.

Autonomia e aprendizagem

O Coletivo de Autores (1992, p. 29) ressalta que “cada matéria ou disciplina deve ser considerada como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo”, possibilitando uma reflexão pedagógica do aluno e nas diferentes visões do componente curricular da educação física escolar.

Seja na vertente saúde, pedagógica ou instrucional, os conteúdos deverão oferecer aprendizado significativo, gerando autonomia e oportunizando o movimento humano e o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, como possibilidade de evolução.

A zona de desenvolvimento proximal, amplamente trabalhada por Vygotsky na sua vertente pedagógica, é citada por Veer e Valsiner (2006, p. 365) como “o nível de desenvolvimento real independente, era característico das habilidades intelectuais que a criança já havia dominado: ela representava as funções já amadurecidas, os resultados de ontem”, possibilitando que a criança, após oportunizada neste ambiente pensado para a estimulação do movimento humano e auxílio a melhoria das funções cognitivas, possa alicerçar o aprendizado numa perspectiva autônoma e crítico-superadora.

Assim sendo, “o conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, numa condição espiralada e ascendente” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40), ampliando de acordo à assimilação dos conceitos e propondo constantemente novos desafios, funcionando na linha da

sincronicidade proposta pelo professor Paulo Freire, em sua pedagogia da autonomia, não só propondo idéias e conceitos educacionais da sua prática pedagógica diária, mas sim, algo que seja identificado em sua vida, através do testemunho ético da sua prática em busca do exemplo desta autonomia.

Considerações finais

Considerar o direcionamento destes referenciais descritos transfigura-se indeclinável na busca de geração de uma perspectiva epistemológica que vise oportunizar o movimento nesta fase do desenvolvimento escolar infantil (dois a cinco anos), pois as evidências conceituam este momento como a “formação básica do desenvolvimento humano”, requerendo ser oportunizado e trabalhado através de um amplo referencial de oportunidades.

Tais oportunidades servirão de arcabouço e referencial para o desenvolvimento futuro, e quando bem trabalhado nesta fase, estará estruturando a base dos movimentos e influenciando de forma bastante positiva no indivíduo, ao mesmo que gerará a modificação do histórico social do movimento humano, reduzindo os índices das doenças crônicas que emergem na sociedade que, através dos estímulos oriundos de diversas tecnologias e mídias, terminou por impulsionar por uma mudança negativa no perfil da população que está, comprovadamente, se tornando cada vez mais sedentária e voltada para um mundo virtual. Quanto a isto, deve se afirmar que a valorização ao movimento corporal pode voltar a ser uma realidade, se juntamente a estas novas tecnologias, e esta educação corporal, física, social e cultural, também for oportunizada ao estudante desde ao primeiro momento da educação infantil, mesmo que sem a presença de leis que obriguem a sua execução compulsória – apenas pelo entendimento desta “necessidade nata” de se movimentar, interagir, socializar, aprender brincando e se movimentando.

Deste modo, as propostas de movimento humano serão estruturadas numa condição “espiralada e ascendente” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19), gerando e oportunizando a cultura do movimento como algo natural do ser humano, retornando esta possibilidade à sua condição da homeostase orgânica, influenciando a movimentação e formação cenestésico corporal e cognitiva de forma positiva, na sociedade contemporânea.

Andar, correr, saltar, saltitar, girar, interagir, brincar, refletir, inquirir e pensar no movimento passam a fazer parte do cotidiano infantil, criando vias de referência autônomas e interativas, possibilitando o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal e suas evoluções como algo espontâneo.

O aprendizado motor básico, suas evoluções e assimilações cognitivas, bem como todas as interações sociais propostas através deste simples movimento livre proposto na infância aparentemente descompromissado e sem características direcionais, indubitavelmente estarão compondo algo bastante significativo em relação ao movimento humano e suas potencialidades positivas, seja individual ou coletivamente.

Vale ressaltar que fica evidenciada a necessidade de maiores aprofundamentos e estudos com base nestes referenciais para uma proposta de ampliação da oportunização de movimentação corporal à fase inicial da infância. Apesar disto, reforça-se às vantagens da proposta, a qual serviria como base para a ampliação do repertório motor, da condição de autonomia, onde o sentir, perceber, analisar e decidir, farão parte das relações pessoais e sociais para toda a vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo – SP: Ed. Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º Grau – série formação do professor.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia da educação**. São Paulo – SP: Ed. Cortez, 2ª Edição, 1994.
- ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento Motor**. São Paulo – SP: Ed. Manole, 3ª Edição, 1993.
- GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo – SP, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020.
- MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo – SP: Ed. Loyola, 3ª Edição, 2003.
- OLIVEIRA, Gislene de C. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis – Rio de Janeiro: 7ª Edição, 1997.
- SILVA, Crhistyan Guiulliano de Lara Souza. **A educação como Experiência do Corpo em Movimento**. Tese de Doutorado, UFRN, Natal, 2021.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky – Uma Síntese**. São Paulo – SP, Ed. Loyola, 5ª Edição, 2006.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN – UM ESTUDO DE CASO

Maria José da Silva⁶

Resumo

O presente trabalho visa discutir aspectos inclusivos em relação à Síndrome de Down, ao analisar as possibilidades de alfabetização de uma estudante da Rede Municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Salvador-Ba. O método de pesquisa foi a abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso, utilizamos como instrumentos o levantamento bibliográfico, observação participante e questionários que foram realizados com colegas, professores e familiares. Com vistas atender as reais necessidades da aluna S foi elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) onde se projetou a realização de um trabalho direcionado à criança com deficiência intelectual, focado em ações específicas, dando ênfase ao conhecimento da aluna e de suas particularidades. O mesmo pretende auxiliar a equipe pedagógica a desenvolver e executar atividades lúdicas, pedagógicas e sociais que favoreçam o desenvolvimento, fortalecimento e amadurecimento humano, da aluna e de outras crianças com deficiências a fim de que possam favorecer o desenvolvimento da independência, autonomia e cidadania dentro e fora da escola. Constata-se, a importância desse trabalho enquanto recurso pedagógico, pois contribui para que haja uma maior interação, evolução, compreensão e socialização no processo de ensino e aprendizagem de todos, dentro da perspectiva de inclusão escolar.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Alfabetização. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar.

Abstract

The present work aims to discuss inclusive aspects in relation to Down Syndrome, by analyzing the literacy possibilities of a student from the Municipal Elementary School I in the city of Salvador-Ba. The research method was a qualitative approach, focusing on the case study, we used as instruments the bibliographic survey, participant observation and questionnaires were carried out with colleagues, teachers and family members. In order to meet the real needs of student S, a Specialized Educational Assistance Plan was designed, where a work aimed at children with intellectual disabilities was designed, focused on specific actions, emphasizing the knowledge of the student and her particularities. The same intends to help the pedagogical team to develop and execute playful, pedagogical and social activities that favor the development, strengthening and human maturation, of the student and other children with disabilities so that they can favor the development of independence, autonomy and citizenship within and out of school. The importance of this work as a pedagogical resource is verified, as it contributes to greater interaction, evolution, understanding and socialization in the teaching and learning process of all, within the perspective of school inclusion.

Keywords: Down Syndrome. Literacy. Specialized Educational Services. School Inclusion.

⁶Licenciada no curso Normal Superior pelo Centro Universitário Jorge Amado, Especialista em: Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará e Educação Psicomotora pela Faculdade de Vitória. Professora concursada há 21 anos pela Prefeitura da cidade de Salvador – Ba, atuando na sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, desde 2014. Email: mariajs1960@gmail.com

Introdução

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, permite que as pessoas aprendam e interajam uns com os outros, troquem experiências, cresçam emocionalmente, percebam-se no outro e com o outro. Segundo (OLIVEIRA e POKER, 2002, p. 233-244), “o paradigma da escola inclusiva pressupõe, conceitualmente, uma educação apropriada e de qualidade, oferecida conjuntamente a todos os alunos”, nas classes de ensino comum, onde deve ser desenvolvido um trabalho pedagógico que sirva a todos indiscriminadamente, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura. (BRASÍLIA, 2005). Deste modo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, de sua deficiência, de sua origem socioeconômica e cultural.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir aspectos inclusivos em relação à alfabetização de crianças com deficiências, ao questionar: Quais as possibilidades de alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down, no contexto da escola comum? A Pesquisa estará pautada em um estudo do caso S, aluna matriculada numa escola Municipal de Salvador, na turma do 3º ano C, no turno vespertino e para a sua realização foram aplicados questionários com 07 perguntas fechadas, para 10 colegas da turma de 22 alunos, a professora titular, as professoras de áreas, a mãe, a irmã e a tia.

Para corroborar com o objetivo geral da pesquisa, tornou-se necessário pensar em algumas questões como: identificar o processo de alfabetização da educanda com síndrome de Down; reconhecer a importância da inserção da discente com Síndrome de Down na escola comum; observar como acontece o processo de alfabetização da estudante com SD(Síndrome de Down), a fim de promover um ambiente alfabetizador e compreender a importância das leis que respaldam a inclusão de crianças com deficiência e a partir dessas informações, elaborar um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a aluna S.

A escola, como espaço social agregador, deve promover o letramento sem se esquecer de seu papel alfabetizador. Este trabalho terá uma abordagem qualitativa e dentro das possibilidades do mesmo, optamos por um estudo de caso considerando as peculiaridades do trabalho investigativo. Os instrumentos a serem utilizados serão: levantamento bibliográfico, observação participante e questionários. Nessa experiência será realizada observações da aluna S dentro dos diferentes espaços onde estuda e o seu caminhar nestes. Deste modo construiremos um Plano de AEE que visa indicar meios que auxilie a discente e a equipe pedagógica, a realizar ações que visem a evolução pessoal, social, psicomotora e cognitiva da aluna em questão. Ele será pautado alguns estudiosos na área.

Este estudo serviu para refletirmos sobre as questões que envolvem estudantes com Síndrome de Down, outras deficiências e Síndromes, inseridas em espaços do ensino regular, matriculados e inseridos, mas, nem sempre incluídos. Uma vez que nossas práticas normalmente se baseiam no pressuposto de que somos todos iguais, negando ou mascarando as diferenças e os diferentes. Os colegas com desenvolvimento típico ganham conhecimento sobre deficiência, tolerância e aprendem como trocar, defender e apoiar os atípicos.

A Síndrome de Down: conceitos fundamentais

A síndrome de Down foi descrita pelo médico inglês John Langdon Down, em 1866, também conhecida como trissomia do cromossoma 21. A síndrome de Down é decorrente de uma alteração genética ocorrida durante ou imediatamente após a concepção. A alteração genética se caracteriza pela presença a mais do autossomo 21, ou seja, ao invés do indivíduo apresentar dois cromossomos 21, possui três. A esta alteração denominamos trissomia simples. No entanto podemos encontrar outras alterações genéticas, que causam síndrome de Down. Estas são decorrentes de translocação, pela qual o autossomo 21, a mais, está fundido a outro autossomo. (ANTUNES, 2004).

O erro genético também pode ocorrer pela proporção variável de células trissômicas presente ao lado de células citogeneticamente normais. Estes dois tipos de alterações genéticas são menos frequentes, que a trissomia simples. Também alteram todo o desenvolvimento, maturação do organismo e a cognição do indivíduo. Além de conferirem lhe outras características relacionadas à síndrome. (HONORA e FRIZANCO 2008).

De forma geral, as pessoas com a SD possuem algumas características semelhantes como: mãos curtas e largas possuindo somente uma linha transversal, boca pequena, pele flácida, orelhas pequenas, pés chatos e dedo curto, cabeça com aparência arredondada, pescoço curto e seu envelhecimento costuma ser precoce, são calmas, afetivas, bem-humoradas, porém podem apresentar grandes variações no que se refere ao comportamento. A personalidade varia de acordo com cada indivíduo e estes podem apresentar distúrbios do comportamento, desordens de conduta e ainda podem variar quanto ao potencial genético e características culturais, que serão determinantes no comportamento. (SCHWARTZMAN, 1999).

Para JONES apud (SIQUEIRA, 2006, p. 26) “nenhuma criança tem todos os sinais e nenhum sinal isolado é decisivo para caracterizar o diagnóstico sendo positivo para a síndrome”. As crianças com SD além de possuírem fenótipos parecidos apresentam o crescimento físico e seu

desenvolvimento motor mais lento, pois seus músculos trabalham lentamente devido ao atraso no desenvolvimento mental. Dentro desse caminhar, Werneck, afirma que:

Crianças com Síndrome de Down têm desenvolvimento intelectual limitado, sendo que a maioria apresenta deficiência mental leve ou moderado. A mesma variação na função cognitiva, notada na população normal, também é observada na Síndrome de Down. Alguns indivíduos são mais vivos, outros já não têm a mesma vivacidade (WERNECK, 1993, p. 63).

A estimulação precoce é determinante para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social das crianças com SD, o que é semelhante às pessoas, consideradas “normais”. Por isso torna-se imprescindível que as crianças com essa síndrome frequentem, o quanto antes, uma escola de inclusão, para que não ocorra comprometimento no seu desenvolvimento global e no processo de aprendizagem. A aprendizagem é realizada com sucesso se capacidades de assimilação, reorganização e acomodação, estiverem integras, assim vão se dando as aquisições ao longo do tempo. Estes três processos acontecem para que um indivíduo esteja sempre adquirindo novas informações, assim, quando se depara com um dado novo, para a internalização do mesmo, o indivíduo deve reorganizar as aquisições já adquiridas, para acomodar os novos conhecimentos sendo por este processo que linguagem e cognição se desenvolvem.

As dificuldades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta de uma sem a Síndrome, que não apresentam alterações de aprendizagem. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso:

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

A prontidão para a aprendizagem depende da complexa integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução de funções específicas como linguagem, percepção, esquema corporal, orientação têmporo-espacial e lateralidade. É comum observarmos na criança Down, alterações severas de internalizações de conceitos de tempo e espaço, que dificultarão muitas aquisições e refletirão especialmente em memória e planificação, além de tornar difícil a aquisição da linguagem. Crianças com esta Síndrome, não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um

fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que esta terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas.

As pessoas com Síndrome de Down têm maior probabilidade em sofrer alguns problemas de saúde como: problemas cardíacos congênitos, problemas respiratórios e disfunção na tireoide causando o sobrepeso, além de outros que implicam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais, incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências.

Estas dificuldades ocorrem principalmente por que a imaturidade nervosa e não mielinização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluem imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares:

[...] entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato; no cálculo; na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção); nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto. (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247).

No entanto, a criança com Síndrome de Down tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e até mesmo adquirir formação profissional, no enfoque evolutivo, a linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências da própria criança. Do ponto de vista motor, hipocinesias ou pouca mobilidade, associada à falta de iniciativa, espontaneidade, hipercinesias ou mobilidade aumentada e desinibição são frequentes. E estes padrões, aparentemente simples, também interferem na cognição, pois o desenvolvimento psicomotor é à base da aprendizagem.

As inúmeras alterações do sistema nervoso repercutem em alterações do desenvolvimento global e da aprendizagem. Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio. No entanto, o desenvolvimento da inteligência é deficiente e normalmente encontramos um atraso global. As disfunções cognitivas observadas nesta criança não são homogêneas e a memória sequencial auditiva e visual geralmente é severamente acometida.

Enfoques da intervenção pedagógica junto à criança Down

A criança Down, normalmente, apresenta muitas debilidades e limitações, assim o trabalho pedagógico deve primordialmente respeitar o ritmo da criança e propiciar-lhe estimulação adequada para desenvolvimento de suas habilidades. Programas devem ser criados e implementados de acordo com as necessidades específicas das crianças. Segundo MILLS apud (SCHWARTZMAN, 1999, p. 233) “a educação da criança é uma atividade complexa, pois exige adaptações de ordem curricular que requerem cuidadoso acompanhamento dos educadores e pais”. Frequentar a escola permitirá que a mesma adquira, progressivamente, conhecimentos, cada vez mais complexos que serão exigidos da sociedade e cujas bases são indispensáveis para a formação de qualquer indivíduo.

Segundo a psicogênese, o indivíduo é considerado como instrumento essencial à interação e ação. E como descreve (PIAGET 1998), “o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos e que a ele se imponham. O conhecimento resulta da interação entre os dois”.

Para que a aprendizagem seja significativa, a escola deverá adotar uma proposta curricular, que se baseie na interação sujeito objeto, envolvendo o desenvolvimento desde o começo. E o ensino das crianças com deficiências deve ocorrer de forma sistemática e organizada, seguindo passos previamente estabelecidos, o trabalho desenvolvido não deve ser apenas teórico e metódico, deve ocorrer de forma agradável e que desperte interesse na criança. Normalmente o lúdico atrai muito a criança, na primeira infância, e é um recurso muito utilizado, pois permite o desenvolvimento global da criança através da estimulação de diferentes áreas.

Uma das maiores preocupações em relação à educação da criança, de forma geral, se dá na fase que se estende do nascimento ao sexto ano de idade. Neste período, a formação educacional tem por objetivo promover à criança maior autonomia, experiências de interação social e adequação. Permitindo que esta se desenvolva em relação a aspectos afetivos, volitivos e cognitivos, que sejam espontâneas e antes de tudo sejam crianças. Inicialmente, a criança adquire uma gama de conhecimentos livres e estes lhe propiciarão desenvolver conhecimentos mais complexos, como o caso de regras. Os conhecimentos devem ocorrer de forma organizada e sistemática, seguindo passos previamente estabelecidos de maneira lúdica e divertida, que permite a criança reunir um conjunto de experiências integradas que lhe permita relacionar-se no contexto social e familiar.

Em crianças Down é comum observarmos evolução desarmônica e movimentos estereotipados. Esta defasagem pode ser compensada através do planejamento psicomotor bem direcionado, que lhe proporcionam experiências fundamentais para sua adaptação. A atividade física

na escola tem proporcionado não só a crianças típicas, como também as com deficiências, um grande desenvolvimento global que será a base para as demais aquisições. O resgate da importância do corpo e seus movimentos, o conceito de vida associado a movimento, a retomada do indivíduo como agente ativo na construção de sua história, proposto pela educação física.

O indivíduo possui um corpo que está sobre seu domínio e que todas as partes destes constituem o sujeito, de forma que o corpo precisa se tornar sujeito e pela integração de mente ao corpo reconstruímos os elos quebrados. Para que as aquisições ocorram de forma íntegra é preciso, que o indivíduo vivencie experiências e a partir destas formule seus conceitos e internalize as informações adquiridas. Antes de adquirir qualquer conhecimento a criança precisa descobrir seu corpo e construir uma imagem corporal que é uma representação mental, perceptiva e sensorial de si mesma e um esquema corporal que compreende uma representação organizada dos movimentos necessários a execução de uma ação e a organização das suas funções corporais. Estes vão sendo construídos e reformulados ao longo da vida.

Funções como capacidade de dissociar movimentos, individualizar ações, organizar se no tempo e no espaço e coordenação motora servem de base para desenvolver atividades específicas, assim são fundamentais as aquisições, a descoberta do corpo e de seus seguimentos, relação do corpo com objeto, espaço entre corpo e objeto, percepção dos planos horizontal e vertical entre outras. São fundamentais para a relação sujeito-meio, que será pano de fundo de todas as aprendizagens.

A relação quantidade, qualidade e forma que o sujeito experiencia e internaliza as informações pode determinar a qualidade da formulação de seus conceitos. Com as reduções das atividades lúdicas na vida da criança, esta tem suas experimentações restritas, pois precisam interagir com a realidade usando todos os seus sentidos e todo o seu corpo. É fundamental reafirmarmos o proposto pela educação física que o corpo não pode ser separado da mente e suas funções se completam tornando-os parte um do outro, assim sentir, aprender, processar, entender, resolver problemas, são fundamentais no processo de formação da criança. É pelo corpo, que esta experimenta o mundo e o movimento é o mediador nas suas construções.

A possibilidade que um corpo tem de se mover no espaço é instrumento essencial para a construção do intelecto e o corpo serve como órgão de trabalho gerador de experiências. As explorações das possibilidades motoras de uma criança desencadeiam circuitos sensório-motor, que estruturaram as relações que conceberá futuramente. O processo formal da educação consiste em repassar conceitos à criança sem levá-la a vivenciar, é este o seu ponto falho, pois para internalizar uma informação não basta decorar conceitos e sim participar da construção destes e construir suas próprias ideias.

A criança tem que ser vista de forma global e educá-la não é apenas trabalhar a mente e sim o global, abrangendo todos os aspectos, inclusive a necessidade de interagir com o meio tendo contato direto com o universo de objetos e situações, que a cercam podendo assim efetivar suas construções sobre a realidade.

Todas as atividades proporcionadas à criança devem ter por objetivo a aprendizagem ativa que possibilite a criança desenvolver suas habilidades. Frente à grande variação das habilidades e dificuldades da síndrome de Down, programas individuais devem ser considerados e nestes enfatiza-se as possibilidades de evolução de cada criança e a motivação necessária para o desenvolvimento destas. Para tanto, o professor deve conhecer as diferenças de aprendizagem de cada criança de forma a organizar seu trabalho e a programação didática.

Um bom currículo deve considerar várias características em termos de pedagogia para que a partir destas sejam escolhidas técnicas, que mantenham a criança atenta e motivada. Em termos de ambiente de aprendizagem procurar-se-á evitar o aparecimento de variáveis que possam bloquear o processo e por isso muitas vezes são utilizadas salas de recursos, inseridas na escola comum.

Enfatizamos algumas recomendações em relação ao ensino de crianças com deficiências, entre elas, as com Síndrome de Down:

? As atividades devem ser centradas em coisas concretas, que devem ser manuseadas pelos alunos;

? As experiências devem ser adquiridas no ambiente próprio do aluno;

? Situações que possam provocar estresse ou venham a ser traumatizantes devem ser evitadas;

? A criança deve ser respeitada em todos os aspectos de sua personalidade;

? A família da criança deve participar do processo intelectualivo.

O processo de alfabetização do aluno com Síndrome de Down

O processo de alfabetização de um aluno não é tarefa fácil, quando ele tem SD, é mais difícil ainda. As crianças são diferentes entre si, por isso, a forma de aprender e o ritmo de aprendizagem também são. Para (FERREIRO e TEBEROSKI, 1991, p. 34), “o processo de alfabetização é vagaroso e o aprendiz observa, interioriza conceitos, duvida deles, reelabora, até que chega ao código alfabético utilizado pelo adulto”. É com esse código que o aluno passa a desenvolver a consciência entre pensamento e linguagem, e a partir daí é que passa a fazer uso da escrita.

Para se efetuar o processo de alfabetização, é necessário que o educando consiga compreender a relação que existe entre oralidade e a escrita, além de conhecer as regras da escrita. A alfabetização

do aluno com SD deve ocorrer de forma gradual, pois estas crianças não conseguem absorver grande número de informações. Também não devem ser apresentadas informações isoladas ou mecânicas, de forma que a aprendizagem deve ocorrer de forma facilitada, através de momentos prazerosos. Segundo (LEFÉVRE, 1989), “a alfabetização de crianças com Síndrome de Down é fundamental para sua vida social, pois possibilita condições que facilitam o seu desenvolvimento como ser humano integrado à sociedade, podendo garantir maior autonomia e independência”.

Para que isso ocorra é necessário que o professor promova o desenvolvimento da aprendizagem nas situações diárias da criança, e a evolução gradativa da aprendizagem deve ser respeitada. Não é adequado pularmos etapas ou exigirmos da criança atividades que ela não possa realizar, pois estas atitudes não lhe trazem benefícios e ainda pode lhe causar estresse.

Alguns alunos possuem comprometimento significativo na oralidade, desse modo, quando a criança adentra na escola, deve ser priorizado o trabalho que favoreça o desenvolvimento da oralidade e do convívio social, a seguir, a construção do simbólico. Seguindo esses parâmetros, a criança pode começar a perceber a necessidade de se utilizar meios que facilitem a comunicação com as pessoas. (TRONCOSO, 1998) afirma que:

Pessoas com SD têm a atenção, percepção e a memória visuais como pontos fortes e que se desenvolvem com um trabalho sistemático e bem estruturado. Porém, se verificam dificuldades importantes na percepção e memória auditivas, que com frequência se agravam por problemas de audição agudos ou crônicos. Por essa razão, a utilização de métodos de aprendizagem que tenham um apoio forte na informação verbal, na audição e interpretação de sons, palavras e frases, não é muito eficaz. (TRONCOSO, 1998, p. 70).

Para a autora acima, no processo de alfabetização do aluno com SD, é importante que o aluno comece a pensar e dar significado a realização da escrita. Entendendo que ele apresenta, geralmente, uma boa capacidade de memória visual, torna-se interessante a utilização de estratégias de alfabetização que trabalham com o reconhecimento da “palavra inteira”. Desse modo, é importante o estímulo visual de palavras com significados para o discente.

A família e a educação

A família deve ser orientada e motivada a buscar atendimento precoce, a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que ela assimila. A associação dos estímulos realizados e a interação dos pais/cuidadores, tornam-se um fator preponderante para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências. Assim é fundamental o aconselhamento a família que deve considerar sobretudo a natureza da informação e a maneira como

a pessoa é informada, com o propósito de orientá-la quanto à natureza intelectual, emocional e comportamental.

Os pais, familiares e cuidadores da criança com SD necessitam de informações sobre a natureza e as áreas que ela mais precisa de apoio; quanto aos recursos e serviços existentes para poder auxiliá-la e se posicionar frente à sociedade, como um sujeito pensante e um cidadão consciente das suas obrigações, deveres e direitos.

Metodologia

Este capítulo limita-se à apresentação da metodologia utilizada para a construção deste trabalho que investigou as possibilidades de alfabetização de uma aluna com Síndrome de Down no contexto da escola comum. Os princípios norteadores da pesquisa são definidos por Kidder apud (BRANDÃO, 1981), como sendo um processo “formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”. A metodologia adotada neste estudo foi focada em uma abordagem qualitativa e descritiva a partir de um estudo de caso, como método de pesquisa, considerando as peculiaridades de um trabalho investigativo. Os instrumentos utilizados foram: levantamento bibliográfico; observação participante e questionários. Foram utilizados, também, documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o livro de Atas das reuniões do Conselho Escolar da escola em que o estudo foi realizado.

Estudo de caso

A realização deste trabalho através do estudo de caso, com apoio de outras fontes que agregam o estudo científico, foi uma escolha da pesquisadora, partindo do pressuposto ser um método de estudo interessante e importante para a realização da pesquisa.

O Método do Estudo de Caso é um método das Ciências Sociais e, como outras estratégias, tem as suas vantagens e desvantagens que devem ser analisadas à luz do tipo de problema e questões a serem respondidas. Para YIN (2001, p. 21) estudo de caso “vem sendo uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento”. (TULL 1976, p 323) afirma que “um estudo de caso se refere a uma análise intensiva de uma situação particular. Para (YIN 2001, p.), “o estudo de caso deve ser significativo; tem que ser completo; tem que considerar as perspectivas alternativas; tem que mostrar suficientes evidências e tem que ser composto de maneira a engajar o leitor”.

A coleta de dados para os estudos de caso pode se basear em diversas fontes de evidências, porém (YIN 2001, p.105), prioriza seis delas como importantes: “documentação, registros em arquivos,

entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. Nesse estudo priorizamos algumas dessas fontes, além de outras. (FONSECA 2002) também colabora para o entendimento do Estudo de Caso no momento em que diz:

Estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como [...] uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa [...]. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação [...] procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (FONSECA 2002, p. 33).

Seguindo esses pensamentos, podemos compreender que os estudos de caso não priorizam a generalização de seus resultados, mas o entendimento e a interpretação mais profunda dos fatos e fenômenos específicos.

Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico é uma etapa importante para a realização de um trabalho científico. Consiste no levantamento e escolha dos autores, na organização lógica do assunto, no fichamento e arquivamento das informações. Tivemos que buscar apoio bibliográfico para a fundamentação e organização das ideias. (VERGARA, 2000, p. 47) reforça a ideia de valor do suporte bibliográfico, quando relata: [...] “é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa de temática”.

Observações: direta intensiva e extensiva

A observação direta é uma técnica que inclui vários tipos de observações e a entrevista. Das quais foi utilizada a observação participante, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. [...] fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais destes” (LAKATOS & MARCONI, 2003, p.194). As observações realizadas nesse estudo ocorreram nos diversos espaços da Unidade de Ensino (sala de aula, com professores diversos; na quadra de esportes com a professora de Educação Física; no recreio livre; no refeitório, nas festas e comemorações específicas e na biblioteca.

A observação direta extensiva, de acordo com (LAKATOS E MARCONI 2003, p. 201) é aquela “que se realiza através do questionário, do formulário, de medidas de opinião e atitudes e de técnicas mercadológicas”. Dentre essas opções, escolhemos a aplicação de um questionário.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os professores, colegas da turma da aluna S de uma escola pública da rede municipal da cidade de Salvador-Ba e familiares,

A referida escola tem histórico de acolher um grande percentual de crianças e adolescentes com deficiências diversas, ao longo da sua trajetória de vida escolar. A mesma não dispõe de estrutura física acessível, uma vez que a maioria das salas de aula fica no primeiro e segundo andar, tendo dois lances de escadas como acesso exclusivo a elas. As únicas situações de acessibilidade são pequenas rampas na entrada de três salas de aula, um sanitário adaptado com barras, chuveiro, ducha e vaso sanitário diferenciado, no andar térreo.

Possui auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), para acompanhar os alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias e que não possuem autonomia na vida diária, dentro e fora da sala de aula.

Esta unidade escolar possui até o momento, 357 alunos matriculados nos turnos matutinos e vespertinos. Grande parte desses alunos possui algum tipo de deficiência, com ou sem diagnóstico fechado, frequentam a sala de aula comum, numa turma de 20 ou mais alunos, na maioria das vezes, tendo apenas a escola como apoio pedagógico. Comumente não contamos com o apoio familiar dos pais, familiares ou responsáveis. O Projeto Político Pedagógico (2018, p.10), da referida escola mostra a preocupação da comunidade escolar em relação à “equidade de direitos”. Enfatiza o respeito às diferenças, aos diferentes e à diversidade, combatendo todo tipo de preconceito e discriminação.

Análise dos dados

Os dados foram coletados pela própria autora da investigação, através de observações e questionários. A aluna objeto do estudo nos referimos como sendo “S”, cujo objetivo é preservar a sua identidade. S possui a linguagem oral, a interação social e coordenação motora (grossa e fina) comprometidos. A sala de aula de S é composta de 22 alunos. A professora da sala demonstrou-se atenciosa com os estudantes. Nas observações percebeu-se que os alunos tratam S de forma diferente, não permitindo que a mesma realize qualquer atividade sem auxílio de algum deles, mesmo as mais simples e básicas, como pegar água no filtro da sala e beber. Ela fala: “tô com sede”. Alguém levanta pega água e entrega para ela. Na hora do lanche acontece a mesma coisa. S ficava na sala de aula sozinha, enquanto todos os colegas iam merendar, um trazia seu lanche e a mesma permanecia ali, durante todo o recreio. Não participou de nenhuma atividade interativa.

As atividades pedagógicas eram diferentes, sem ter nenhuma relação com os conteúdos trabalhados. A professora entregava a atividade, algumas vezes realizava e outras não. A professora relata que é difícil trabalhar com a educanda, pois a mesma é cheia de vontades e a família “problemática”. Foi sugerida uma reunião com a professora, a coordenação pedagógica, a gestão e a tia responsável pela criança na escola, a fim de haver uma mudança de postura da escola e da família, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da aluna. A partir de então houve uma total modificação no fazer pedagógico da professora e nas questões de autonomia e de participação nas atividades escolares, (dentro e fora da escola).

A aluna S iniciou um novo processo de aprendizagem escolar. A princípio com alguma resistência, em seguida se adaptou totalmente a essa nova modalidade. Passou a levantar para tomar água, sair na fila, com todos, para pegar o lanche e participar de algumas brincadeiras com as crianças. Iniciou-se um processo de alfabetização, com atividades adaptadas e com auxílio da família nas atividades de casa. Que antes não existia. É fato que a aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down ocorre num ritmo mais lento. A criança demora mais tempo para ler, escrever e fazer contas. No entanto, a maioria das pessoas, tem condições para ser alfabetizada e realizar operações lógico-matemática.

Dentro desta perspectiva, observa-se que a referida aluna possui algumas limitações na comunicação verbal, mas, consegue se fazer compreender nas suas necessidades básicas. Possui um ritmo lento no processo do desenvolvimento cognitivo no que se refere à aquisição e compreensão da leitura escrita ou de imagens, contudo, consegue reconhecer todas as letras do alfabeto, escrevê-las em ordem sequencial, (com auxílio) e identificá-las em contextos diversos. Na escrita encontra-se na fase silábica quantitativa, oscilando para qualitativa com valor sonoro, consegue juntar as letras, formar as sílabas para construir as palavras simples e frases substituindo a figura pelo nome.

É um processo de ir e vir o tempo todo. Num dia consegue formar palavras de sílabas sem complexidade ortográfica, completar frases, num outro, parece que esqueceu tudo e começa-se novamente. A construção da base Matemática exige maior abstração, deste modo, ela apresenta uma dificuldade maior. Consegue ler, escrever e relacionar o número à quantidade de um até quinze. Sente dificuldade com os nove e os seis, sem desistir, acaba conseguindo lembrar-se de ambos, troca, vai, volta. Há dias em que este processo se dá de modo tranquilo, em outros, demorado, fica cansada, queixa-se de dores de cabeça, de barriga, etc. Quando isto acontece, a professora fica sensível com o fato, muda a atividade, ou apenas conversa informalmente sobre o que ela fez no decorrer deste dia.

As atividades de adição, sem reservas, são realizadas com auxílio de material concreto (tampinhas de garrafas), com intervenção e auxílio da professora ou de outro colega da sala, com

deficiência intelectual que realizam as atividades juntos. As atividades de subtração estão sendo apresentadas aos poucos, pois se percebe um pouco de resistência em realizar essas tarefas. Percebe-se que a compreensão destas está sendo mais difícil.

Para possibilitar um maior desempenho da aluna no desenvolvimento das suas funções a professora desenvolve um trabalho sempre voltado para os pares ou pequenos grupos, realiza atividades utilizando materiais concretos (alfabeto móvel, sílabas para formação de palavras, figuras para identificação do objeto e escrita dos nomes, números Naturais, imagens de grupos de objetos, etc.), e todos os recursos que possibilitem a compreensão e a apreensão do assunto proposto na sala de aula regular para todos os alunos.

A educanda possui uma equipe interdisciplinar que a acompanha no núcleo pedagógico da APAE-Salvador (terapeuta educacional, fonoaudióloga, fisioterapeuta, psicopedagogo, entre outros). Este grupo a atende três vezes por semana, num turno oposto a escola, servindo de suporte e apoio para que ela possa crescer e se desenvolver como qualquer criança, superando todas as suas limitações e dificuldades

Análise e observações dos questionários

Dos 22 alunos e alunas do 3º ano que foram observados, percebe-se que a maioria está no nível de cognição semelhante ao da aluna S. As observações deste grupo foram realizadas ao longo deste ano, enquanto a individual acontece há quase quatro.

Das dez crianças que responderam ao questionário seis são do sexo feminino e quatro masculinos. A maioria dos estudantes, estuda com a aluna S há pelo menos um ano; considera S uma colega que interage, de forma tímida, com quase todos os colegas da sala. Nenhum deles teve a oportunidade de conviver com outra criança com Síndrome de Down e acha uma experiência nova e diferente, pois acredita que deve protegê-la, pois ela possui algumas limitações.

As respostas obtidas através do questionário com o grupo de amostragem confirmaram o que já se observam na prática, todos a amam, são solidários e compreensivos. Estes fatores são importantes e relevantes para que o processo de aprendizagem esteja caminhando lado a lado com a aceitação e inclusão do outro no grupo.

As observações realizadas com os diversos professores nos permitem afirmar que a aluna S demora um tempo para se adaptar ao novo, pode ser uma das características da síndrome de Down. No entanto, com o passar do tempo ela se desinibe e a confiança surge naturalmente, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem.

As professoras que responderam ao questionário possuem carga horária diferenciada; estão na escola no período de um a três anos, gostam de trabalhar com a aluna, não possuem outra experiência com alunos com esta Síndrome e consideram um desafio desenvolver um trabalho dentro de uma proposta inclusiva. No início a aluna S não aceitava ficar com as professoras sem a presença da regente da sala; aos poucos, ela conseguiu autoconfiança suficiente para seguir com as professoras para espaços além da sala de aula comum.

Pode-se relatar que a aluna S possui acompanhamento tempo integral da tia Mari, segundo ela, sua mãe número dois, que não permite que lhe falte coisa alguma. A aluna em questão gosta de ir à escola, realizar tarefas domésticas, ir à padaria sozinha, passear no shopping, entre outras coisas. Ela não gosta de ficar em casa nos fins de semana e de praia. Também não se sente à vontade para ficar num lugar onde pessoas olham para ela de forma incisiva. Ela sabe que é diferente, mas, se comporta como uma criança completamente normal nos ambientes que frequenta.

Considerações finais

As questões levantadas neste estudo, através da aplicação de questionários com os alunos, familiares e professores, sugerem a confirmação do caráter de construção dos processos de ensino e de aprendizagem como sendo algo essencial para a efetivação da aprendizagem, dentro de um ambiente alfabetizador, que esteja comprometido com o processo de inclusão de crianças na Rede Regular de Ensino, no município da cidade de Salvador através do estudo do Caso S.

Os discursos teóricos e as informações coletadas sugerem que os caminhos percorridos com a alfabetização, dentro de uma perspectiva de inclusão, se constroem por meio de redes de subjetividades, tecidas em espaços que favoreçam o processo de construção da base alfabética de crianças com necessidades educacionais especiais e em ambientes sociais. Compreendemos que alfabetizar uma criança com Síndrome de Down não é uma tarefa fácil, mas, uma possibilidade a ser conquistada e desenvolvida através de práticas que favoreçam a compreensão, o entendimento, a vontade e o compromisso de todas as pessoas que estejam envolvidas neste processo, dentro e fora da escola.

Deste modo, enfatizamos a importância dos trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar, sob a supervisão e acompanhamento dos professores, através de atividades com ilustrações chamativas, com cores e símbolos fáceis de compreender e com atividades lúdico-pedagógicas, que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos.

Este estudo serviu para refletirmos sobre as questões que envolvem as crianças com deficiências, inseridas em espaços educacionais em que são matriculadas e inseridas, mas, nem

sempre são incluídas. Uma vez que nossas práticas normalmente se baseiam no pressuposto de que somos todos iguais, negando ou mascarando as diferenças e os diferentes. Bem como para pensarmos em alternativas de estudos e ações que nos permitam refletir sobre o fato de não se bastar acolher e promover a interação social. Torna-se necessário ensinar de modo que eles possam aprender. Este fato está posto desde 1988, quando a Constituição Nacional foi aprovada. Nós, educadores, entendemos que não temos respostas prontas, mas temos ciência da necessidade de prosseguirmos no estudo, no debate, no compromisso e na responsabilidade de construirmos uma escola de todos e para todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Giselle Alves Alencar. **O Enfrentamento da Síndrome De Down: Uma Abordagem do Comportamento Materno e do Tratamento Fisioterapêutico.** Trabalho de Conclusão de Curso (Fisioterapia). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. Disponível em: http://www.ucg.br/ucg/institutos/nepss/monografia/monografia_15.pdf. Acesso em: outubro de 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: EDUEC, 2002.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Coleção Ciranda da Inclusão: Esclarecendo as Deficiências.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFÉVRE, Beatriz. **Neuropsicologia Infantil.** São Paulo: Sarvier, 1989.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. **Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 1999.

TRONCOSO, Maria Victoria e Del Cerro, Maria Mercedes. **Síndrome de Down: Leitura e Escrita** - Cantabria, Espanha. Masson S.A. - 1998.

TULL, D. S. & HAWKINS, D. I. - **Marketing Research, Meaning, Measurement and Method**. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo**: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

YIN, R. K. – **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**/ Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

PERSPECTIVAS PARA A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cíntia Souza Machado Ferreira⁷
Marcus Pimentel Oliveira⁸
Mayne Costa Cerqueira⁹
Susana Couto Pimentel¹⁰

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a permanência na educação superior, trazendo o foco para a permanência simbólica como uma perspectiva que amplia a discussão do lugar comum das questões de ordem material e coloca para as instituições o desafio de construir políticas que favoreçam a construção da afiliação à vida universitária. Na discussão é feito um recorte para refletir sobre questões ligadas à permanência de um grupo específico: os estudantes com deficiência. A metodologia utilizada nesta produção foi a pesquisa bibliográfica que trabalha com fontes secundárias, isto é, com materiais já elaborados que embasam a reflexão sobre esta temática. Os resultados apontam que, para além do acesso, as políticas afirmativas, voltadas a assegurar a inclusão na educação superior, devem avançar para a proposição de práticas que envolvam mecanismos de participação, permanência e sucesso acadêmico do público que foi, historicamente, excluído do ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; permanência simbólica; estudantes com deficiência.

Abstract

This article aims to reflect on the permanence in higher education, focusing on symbolic permanence as a perspective that expands the discussion of the common place of material issues and poses to institutions the challenge of building policies that favor the construction of affiliation to university life. In the discussion, an outline is made to reflect on issues related to the permanence of a specific group: students with disabilities. The methodology used in this production was the bibliographical research that works with secondary sources, that is, with materials already elaborated that support the reflection on this theme. The results show that, in addition to access, affirmative policies, aimed at ensuring inclusion in higher education, should advance towards proposing practices that involve mechanisms for participation, permanence and academic success of the public that has historically been excluded from education higher.

Keywords: higher education; symbolic permanence; students with disabilities.

⁷ Especialista em Metodologia e Didática no Ensino Superior. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. cintia@uefs.br

⁸ Especialista em Gestão Pública. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. mpimenteloliveira@yahoo.com.br

⁹ Especialista em Psicopedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. cerqueiramayne@gmail.com

¹⁰ Doutora em Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. scpimentel@ufrb.edu.br

Introdução

Historicamente o acesso à educação superior no Brasil esteve atrelada a uma camada privilegiada da população, sendo vista como direito de poucos. Nesse sentido, vimos replicado no cenário da educação superior brasileira algo semelhante ao relatado por Bourdieu e Champagne (2011, p. 481) com relação ao ensino secundário da França nos anos de 1950.

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita [...] já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola.

Com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior esse cenário vem, aos poucos, sendo modificado. Já na última década, com as políticas afirmativas que visam reparar processos de exclusão e promover a inclusão de grupos historicamente alijados de direitos, é possível perceber um público diferenciado nas instituições de educação superior. Isso requer que avancemos na discussão em direção ao debate sobre permanência desses grupos nos espaços ocupados por direito, mantendo-nos vigilantes para reafirmar as condições de acesso.

O vocábulo permanecer está relacionado a dar continuidade. Isto significa que para que o estudante, proveniente de grupos tradicionalmente excluídos, consiga manter-se no curso de graduação escolhido, é necessário que sejam asseguradas condições de participação e êxito no processo de ensino e aprendizagem. Isso requer a substituição da lógica de culpabilização do estudante pelo insucesso no âmbito acadêmico, pela “lógica da responsabilidade coletiva” (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2011), com base na compreensão de que todos os atores institucionais devem atuar, conjuntamente, para que a permanência seja assegurada.

Nessa direção, este artigo toma o conceito da permanência simbólica que amplia a discussão, do lugar comum das questões de ordem material, colocando para as instituições o desafio de construir políticas que favoreçam a construção da afiliação à vida universitária. Conforme Coulon (2008), entendemos por afiliação a construção do sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico e a apropriação dos códigos ali utilizados.

Com vistas a exemplificar essa discussão, tomamos a situação dos estudantes com deficiência que vem ganhando espaço nas matrículas da educação superior, de modo mais substancial, desde 2016, com a aprovação da Lei 13.409/2016 que amplia o público para o qual eram destinadas as cotas no ensino superior federal, contemplando também as pessoas com deficiência, além dos estudantes provenientes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Para elaboração deste artigo foi utilizada a pesquisa bibliográfica como metodologia, entendendo que a mesma possibilita partir de estudos já realizados para construir uma argumentação acerca de uma

determinada temática. Isso não significa a mera reprodução de conceitos, mas a sua ressignificação a partir de novos questionamentos e olhares.

Nessa direção, este trabalho está dividido em três seções para além deste introito, envolvendo a discussão sobre políticas públicas de permanência para educação superior, a permanência simbólica como perspectiva para as políticas institucionais no ensino superior e o desafio da permanência para estudantes com deficiência nos cursos de graduação.

Políticas públicas de permanência para a educação superior

As políticas públicas constituem-se como um conjunto de ações desenvolvidas por um governo ou pelo Estado que visam assegurar direitos garantidos na constituição. Segundo Dye (1972, p.1) “política pública é tudo aquilo que os governos decidem fazer ou não fazer”, mesmo admitindo a existência do problema público. Conforme Gianezini et al (2017), as políticas públicas baseiam-se normalmente nas ações do Estado, suas iniciativas, seus investimentos e suas prioridades, e estas ações estão diretamente ligadas a demandas da sociedade. Costa (2015) ainda complementa que não adianta discutir o conceito de política pública independente das realidades sociais e históricas, culturais e identitárias de cada sociedade e esta tem uma história própria que traz desafios diferentes. As discussões acerca das políticas públicas de democratização do acesso às universidades e as questões sobre assistência e permanência estudantil dos estudantes no ensino superior público brasileiro, tomaram força e se intensificaram a partir das últimas décadas do século XX. Diferente do que aconteceu em outros países da América, que tiveram acesso ao ensino superior no período colonial, a Educação Superior no Brasil surgiu de forma tardia. Durante trezentos anos a educação vivida no Brasil foi voltada para a catequese religiosa dos jesuítas e somente os filhos dos grandes latifundiários viajavam à Europa para obter formação universitária, conforme retratam Costa (2009); Figueiredo e Arruda (2017); Mocelin (2019).

Na década de 1930, segundo Neves e Martins (2016), mais precisamente na era Vargas, a Educação tornou-se direito público regulamentado pelo Estado, porém a expansão da educação superior iniciou-se entre as décadas de 1950 e 1970. Com a ampliação do acesso de estudantes de classes menos favorecidas à universidade, ficava cada vez mais latente a necessidade de políticas de assistência estudantil.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha trazido, em seu texto, a garantia do acesso à educação, segundo Salata (2018), nesse período, um problema persistia no ensino superior no Brasil: tanto nas universidades públicas de maior prestígio e mais difícil acesso, quanto nas universidades privadas,

de menor prestígio e onde o ingresso é menos concorrido, as classes superiores e médias eram sobrerrepresentadas, seja em função da maior capacidade para arcar com os custos envolvidos na rede privada, ou pela vantagem obtida nos concorridos exames de vestibular para o ingresso nas universidades públicas.

Diferente da educação básica que é vista como um direito universal e garantido, segundo Teixeira, Estrela e Fernandes (2014), para acessar a educação superior, tida como um direito social, os estudantes precisam concorrer entre si, trazendo à tona as desigualdades e o desequilíbrio da meritocracia. Além da dificuldade para acessar o ensino superior, existe também a dificuldade para permanecer na instituição, conforme as discrepâncias dos capitais econômico, social e cultural.

Coulon (2008) trata da transição para a vida universitária como delicada e responsável pelos maiores índices de fracasso nos primeiros ciclos, primeiro porque o ensino superior se dirige a adultos e exige autonomia, segundo porque é o último ciclo e prepara para a vida profissional, e terceiro porque a entrada na universidade é voluntária, o que torna o ato de abandono uma opção e, com isso, o apoio a esse estudante torna-se de suma importância.

Apesar de os anos 1990, nas universidades, terem sido marcados pela redução de recursos para manutenção e pesquisa, em 09 de janeiro de 2001 foi promulgada a Lei 10.172 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹ para o decênio 2001-2011, conforme determinação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988. A relevância do referido Plano está em demarcar o estabelecimento de ações referentes ao acesso e à permanência dos alunos nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2001).

A partir de 2003, no Governo Lula, sob forte pressão e participação dos movimentos sociais, foram iniciadas algumas ações importantes, como a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que possuía como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Destaca-se também, dentre as políticas de acesso e permanência: o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies¹²), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

¹¹O Plano Nacional de Educação (PNE) reúne diretrizes, metas e estratégias que definem os rumos da política educacional brasileira por uma década, constituindo-se numa bússola para as políticas públicas nessa área (PIMENTEL e RIBEIRO, 2021, p. 01).

¹²O Fies foi criado em 1999 por Medida Provisória e implementado pela Lei nº 10.260/2001, mas “em 2010 foi alterado pela Lei nº 12.202 e passou a funcionar em um novo formato: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o agente operador do programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano.” Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído em 12 de dezembro de 2007, pela Portaria Normativa nº 39 do MEC e em 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.234 que se constitui em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação a estudantes universitários, agindo preventivamente sob as taxas de retenção e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. Ainda em 2010 a Portaria Normativa nº 25, do Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as universidades públicas estaduais (PNAEST). A política de cotas, implantada por meio da Lei nº 12.711/2012 que tem recorte econômico e étnico-racial, também ajudou a acelerar as mudanças no país. Conforme Silvério (2002), a eficácia do combate ao racismo institucional e às discriminações presentes nas relações sociais depende da manutenção de instituições educacionais que consigam incorporar, sem mistificação e de forma mais equânime para todos, a contribuição de cada “raça” e de cada etnia na formação sociocultural brasileira. Apesar de no texto da lei supracitada constar a reserva de vagas para negros e indígenas, para as pessoas com deficiência o acesso vem sendo garantido, nos últimos anos, a partir da Lei 13.409/2016, embora ainda sob a ótica de que as instituições de ensino não estão preparadas para recebê-las.

Em 2013 foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP) que, em linhas gerais, é uma ação do Governo Federal para concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas (BRASIL, 2013, p. 9).

Na Bahia, em 2015, através da Lei 13.458, o Governo do Estado instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência, mais conhecido como “Mais Futuro”, para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A permanência estudantil nas Universidades Estaduais da Bahia, é então institucionalizada enquanto uma política de governo, considerando que este toma para si o desenvolvimento de um projeto estadual.

O notório avanço das políticas públicas de acesso e permanência na educação superior são condições importantes, embora não suficientes, para que esse direito seja vivenciado por todos. Assim, consideramos ser necessário que tais políticas públicas sejam materializadas por meio de políticas institucionais que garantam a todos a possibilidade de participar, permanecer e ter sucesso na vida acadêmica. Nesse sentido, refletiremos sobre a permanência simbólica como perspectiva política importante no âmbito das instituições de ensino superior.

A permanência simbólica como perspectiva para as políticas institucionais na educação superior

A permanência dos estudantes na universidade, conforme Nunes e Veloso (2015), está atrelada ao apoio que estes terão para efetivar os estudos, à qualidade no ensino e a todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso. Segundo Santos (2009), a permanência possui duas vertentes que se complementam, sendo uma de natureza material e outra de natureza simbólica.

Permanecer materialmente significa ter condições estruturais e econômicas para estar na universidade. Porém, é impossível analisar a permanência de estudantes no ensino superior considerando unicamente os fatores econômicos. Portanto, um importante aspecto dos programas de ação afirmativa para permanência, no contexto simbólico, é a superação do reducionismo econômico, reconhecendo que a permanência material não dá conta de responder todas as questões subjetivas dos sujeitos. Nesse sentido, Lima (2016, p. 66) defende que “apesar de a permanência simbólica ter, em certa medida, ligação com a permanência material, o simbólico transcende, pois trata de viabilizar a superação [...] e a solidificação de identidades diferentes das normalmente encontradas em ambientes de privilégio”.

Assim, permanecer simbolicamente significa ter sensação de pertencimento, de familiaridade, meios necessários para continuar na universidade. Nesse sentido, entendemos que a permanência qualificada é justamente a junção do apoio material ao apoio simbólico para que o estudante obtenha sucesso em sua trajetória acadêmica.

Ao pensar em políticas de permanência simbólica há que se considerar que a mudança no perfil discente das universidades exige mudanças estruturais de funcionamento, devendo envolver inovação, criatividade e propostas que considerem as especificidades dos estudantes. Isso requer a criação de espaços onde seja possível a valorização, o compartilhamento de problemas comuns entre os sujeitos e a construção de estratégias de enfrentamento das dificuldades. Esses podem ser lugares nos quais irão florescer políticas institucionais de permanência simbólica dentro dos ambientes acadêmicos.

Pensar em políticas institucionais de permanência simbólica requer também traçar condições de ensino que envolvam todos os estudantes, independentemente de suas condições sociais, econômicas, de gênero, etnia, intelectuais, sensoriais, físicas ou neuropsíquicas. Nesse sentido, a permanência simbólica deve estar também atrelada a possibilitar aos estudantes condições para vivenciar a vida

universitária em sua plenitude, envolvendo atividades permeadas pela indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Essas ações, compondo políticas institucionais, certamente contribuirão para a afiliação à vida universitária, condição essencial para a permanência e, conseqüentemente, para o êxito acadêmico.

O desafio da permanência para estudantes com deficiência nos cursos de graduação

Nos últimos anos é possível identificar uma série de normativos que visam implementar políticas públicas que conferem condições de acesso e permanência no sistema educacional brasileiro aos estudantes com deficiência. Isso tem acontecido porque a educação especial alcançou uma posição de destaque no cenário nacional, avançando da condição secundária que historicamente ocupou na distribuição de recursos e nas atuações governamentais (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

Em 1996, a Lei nº 9.394, estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dedicando o capítulo V à Educação Especial, destacando que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer, de preferência, na rede regular de ensino. A referida Lei apresenta, ainda, em seu Art. 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

O Decreto nº 3.956/2001, que promulgou no Brasil a Convenção de Guatemala, com registro em 1999, garante, em igualdade de termos, que as pessoas com deficiência têm direitos e liberdades fundamentais como quaisquer outras pessoas, definindo também, como ato de discriminação toda diferenciação ou exclusão, com base na deficiência, que possa impedir ou anular o exercício destes direitos e liberdades. Através desse normativo, consideramos que passa a ser abordada a questão simbólica que impacta a vida de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

Ainda com relação a políticas relativas às pessoas com deficiência, temos, em 2005, a instituição do Programa Incluir que define como seu objetivo “promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs)” (BRASIL, 2013). Esse programa se caracteriza como uma ação afirmativa que determina a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, responsáveis por organizar as ações institucionais que garantam a inclusão de estudantes com deficiência à vida acadêmica, atuando para eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Nesse sentido, consideramos que as políticas públicas para acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior são instrumentos que, de fato, podem mudar a realidade, viabilizando direitos.

Ainda no âmbito dos marcos legais, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, determina que para os processos seletivos de acesso ao ensino é necessário que se disponibilizem os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência. (BRASIL, 2015).

Nessa direção, a publicação da já citada Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) garantiu às pessoas com deficiência o acesso às vagas reservadas em um percentual de, no mínimo, 50% das vagas de graduação, por curso e por turno em instituições públicas de ensino superior. Esta política pública permitiu que mais estudantes com deficiência pudessem alcançar esse nível de ensino, o que pode ser comprovado, no Censo da Educação Superior, através do aumento da matrícula desses estudantes. Segundo dados deste referido censo, em 2019 existiam 48.520 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação do ensino superior no Brasil, correspondendo a 0,52% do total de matrículas de tais cursos. (INEP, 2020). Isto revela um crescimento do número destes estudantes neste nível de ensino, pois, analisando os dados de 2016, ano de inclusão destes estudantes na política de reserva de vagas, foram registradas 35.891 matrículas e este número representava 0,4% do total das matrículas daquele ano. (INEP, 2017).

A análise destes dados permite concluir que a quantidade de pessoas com deficiência que acessam ao ensino superior vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, tanto em razão da universalização da educação básica que aumentou o acesso desse público à educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio, quanto das citadas políticas de inclusão no ensino superior.

No entanto, Menezes (2018) pontua que é necessário que as políticas públicas acompanhem o aumento das matrículas de alunos com deficiência, garantindo não somente o acesso dos discentes, mas a sua permanência nas instituições de ensino superior.

Estudos (ANACHE; CAVALCANTE, 2018) demonstram que os desafios encontrados por esses estudantes no ensino superior vão além da condição financeira e envolvem espaços adequados, currículos e informações acessíveis, além de investimentos na formação dos profissionais da instituição. Portanto, a permanência desses estudantes necessita de um conjunto de políticas de inclusão e de acessibilidade na universidade. Tais políticas devem ser viabilizadas não somente por parte do Estado, mas também das instituições.

O compromisso das Instituições de Ensino Superior não se restringe a dar condições de acesso e permanência ao aluno com deficiência, mas [...] também deve preocupar-se com a preparação de profissionais que atuarão em uma sociedade inclusiva. Sendo assim, rompem-se paradigmas relacionados às pessoas com deficiência, pois o conhecimento possibilita o respeito à diversidade, desfazendo preconceitos (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018, p. 35).

Embora haja movimentos, tanto no âmbito internacional quanto nacional, para que o acesso, a permanência e o acompanhamento na educação superior sejam institucionalizados, ainda são

encontradas dificuldades reais para efetivá-las no âmbito das universidades públicas, com destaque para as barreiras no âmbito do currículo, a falta ou escassez de recursos acessíveis e a necessidade de formação profissional docente e dos técnicos administrativos. Diante disso, a permanência ainda fica, muitas vezes, restrita aos esforços individuais desses estudantes na busca por estratégias de apoio entre familiares e colegas.

É importante considerar que, para além do tempo de estranhamento sinalizado por Coulon (2008) como primeiro momento vivenciado pelo estudante egresso do ensino médio na chegada ao ensino superior, o estudante com deficiência enfrenta na academia um ambiente onde o padrão normativo sempre foi seletivo. Por vezes, eles são percebidos como estranhos diante da normatividade pretendida. Por isso, muitas vezes eles não se reconhecem como merecedores de ocupar esse espaço e duvidam de suas próprias capacidades. Enfrentar essa visão de si mesmos, e do outro, pode potencializar, para o estudante com deficiência, as dificuldades no processo de permanência no ensino superior.

Portanto, é preciso que todos os atores que compõem a instituição compreendam, como defende Padilha (2011, p. 22), que “a deficiência não é uma insuficiência [...] a condição de deficiência é determinada por múltiplos fatores e não representa, diretamente, uma característica de limite”. Nesse sentido, a permanência não é um caminho pelo qual os estudantes com deficiência devam passar sozinhos. Segundo Mayorga e Souza (2012), cabe à instituição garantir meios para que se realize a permanência exitosa destes estudantes.

Na esteira dessa compreensão, algumas instituições de educação superior têm pensado alternativas para a permanência simbólica com vistas a garantir espaços de acolhimento, debate e identificação aos estudantes pertencentes a grupos historicamente excluídos do ensino superior. O estudo de Lima (2016) aponta para o caso da UFPR que reconheceu nos seus pesquisadores e grupos de pesquisa um espaço propício, mesmo que ainda não institucionalizado, para o desenvolvimento das questões simbólicas: reconhecimento e identificação entre iguais, lugar de pertencimento, o que os Núcleos de Acessibilidade ainda não dão conta de atender.

Nessa perspectiva, consideramos que reconhecer a institucionalidade destes espaços – grupos de pesquisa na estrutura da universidade, com convergência com os Núcleos de Acessibilidade e outros espaços que militem pela garantia do direito à permanência dos estudantes com deficiência, é um caminho que se ilumina como possível e promissor para que se rompa-m as barreiras atitudinais, as quais extrapolam o âmbito do assegurado nas normativas legais.

É preciso, então, materializar a inclusão no ensino superior, criando condições de acessibilidade no âmbito atitudinal, arquitetônico e pedagógico. Portanto, consideramos que a permanência para além de ser material, é também simbólica.

O Decreto nº 6.571 de 2011, que define o atendimento educacional especializado (AEE) como um sistema de apoio à escolarização de estudantes com considerados público-alvo da educação especial, dentre os quais os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, assegura que, na educação superior, as ações de apoio à inclusão devem ocorrer no âmbito dos núcleos de acessibilidade e

envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2011, p.3).

Portanto, para que o estudante com deficiência conclua seu curso na universidade é necessário que ele possua condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à tecnologia e aos recursos humanos capacitados. Esses aspectos serão viabilizados com políticas institucionais de permanência que envolvam a desconstrução de barreiras metodológicas, atitudinais, arquitetônicas e instrumentais, dentre outras.

Nessa direção, Anache e Cavalcanti (2018) ressaltam que é imprescindível a adequação dos banheiros, instalação de rampas de acesso nos ambientes, manutenção dos elevadores com frequência, para que não seja dificultado o uso seguro desses locais por parte dos estudantes com deficiências físicas ou com mobilidade reduzida.

Os estudos de Pieczkowsk (2014) e de Cabral (2018) salientam a importância da oferta de cursos de formação con-tinuada para a comunidade acadêmica, de modo a eliminar práticas e concepções capacitistas, isto é, preconceituosas com relação aos estudantes com deficiências. É importante considerar que muitas manifestações de preconceito e discriminação acontecem em decorrência da falta de informação sobre as potencialidades das pessoas com deficiências e com necessidades específicas. Nesse sentido, além da infraestrutura arquitetônica e recursos materiais acessíveis é indispensável que se in-vista na formação dos profissionais e dos outros estudantes, o que requer políticas institucionais voltadas à permanência.

Considerações finais

As reflexões, realizadas neste escrito, sobre a permanência na educação superior nos permitem afirmar que as políticas de inclusão não são efetivadas somente com a garantia do acesso. É necessário

que, conjuntamente, sejam asseguradas condições para que o público para o qual se destinam as políticas de reparação de anos de exclusão possa se reconhecer pertencente ao espaço acadêmico, dando continuidade ao curso de sua escolha, participando da vida acadêmica e alcançando êxito no processo de aprendizagem.

Conforme afirmado anteriormente, as políticas institucionais de permanência não devem estar estritamente focadas na oferta de condições materiais, mas também devem voltar-se para condições simbólicas que envolvem desconstrução de barreiras que impedem o acesso ao saber e, conseqüentemente, o êxito acadêmico.

Assim, dentre outras questões, tais políticas precisam garantir: estrutura física que atendam aos critérios do desenho universal, recursos didáticos para atender às especificidades dos estudantes, equipamentos de Tecnologia Assistiva, e docentes, com formação adequada, para atuar frente às demandas do novo público presente na sala de aula. Na construção dessas políticas de permanência, com base no pleito “nada de nós sem nós”, há que se considerar o princípio de dar voz aos sujeitos para os quais elas serão direcionadas.

Embora reconheçamos que os desafios a serem enfrentados ainda sejam grandiosos, não negamos que o caminho percorrido nos faz olhar com firmeza, esperança e força para continuar lutando, de modo que ninguém seja deixado para trás no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANACHE A. A; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Rev. ABRAPEE**. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?lang=pt>>. Acesso em: 11 set. 2021.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et all. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N° 389**, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf. Acesso 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. **Lei n° 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Guatemala, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL, Lei n. 13.146. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/lei/113146.htm. Acesso em 14 set. 2021.

BRASIL, Lei 13.409. Altera a **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

CABRAL, L. S. A. **Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, p. 1-33, 23 abri. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584765>>. Acesso em: 11 set. 2021.

COULON, A. **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: **IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/37031>. Acesso em: 15 de set. 2021.

COSTA, V. Políticas Públicas No Brasil: Uma Agenda De Pesquisas1 Ideias– **Rev. Inst. Filos. Ciênc. Hum.** UNICAMP, v.6, n.2, p.135-166, jul/dez. 2015.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1972.

FIGUEIREDO, O. V. A.; ARRUDA, J. S. de. **Ações Afirmativas e Permanência Estudantil nas Universidades Estaduais Baianas: Breves Reflexões Desde uma Perspectiva Interseccional**. In: Anais do V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. 10 anos. João Pessoa, v. 1, Editora Realize, 2017.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. especial, p. 33-40, 2018.

GIANEZINI, K; MANIQUE B. L; GIANEZINI, M.; LAUXEN, S. de L; BARBOSA, G. D; DE SOUZA, V. R. Políticas Públicas: Definições, Processos E Constructos No Século XXI **Revista de**

Políticas Públicas, vol. 21, núm. 2, 2017, pp. 1065-1084 Universidade Federal do Maranhão São Luís, Brasil.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censo-superior-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censo-superior-sinopse-sinopse>>. Acesso em 11 set. 2021.

LIMA, S. M. A. **A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. p.173. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/45477>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. de. **Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco**. Revista psicologia política, 2012. v.12, n. 24. São Paulo. p. 263-281. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2021.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. **50 Anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. IX. Anais... 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 11 set 2021.

MENEZES, S. A. B. DE. **As pessoas com deficiência chegam à Universidade: políticas públicas e as práticas para igualdade de oportunidades no ensino superior à distância no Brasil e na Espanha**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, PUCRS. Anais... 2018. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/as-pessoas-com-deficiencia-chegam-a-universidade-politicas-publicas-e-as-praticas-para-igualdade-de-oportunidades-no-ensino-superior-a-distancia-no-brasil-e-na-espanha/>>. Acesso em 10 set. 2021.

MOCELIN, C. E. **Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial**. In: O Social em Questão - Ano XXII - nº 45 - Set a Dez/2019. p.239-260. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_11.pdf Acesso 14 de set.2021.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B., “**Ensino superior no brasil: uma visão abrangente.**” In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (org.). Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira. 1. ed. Brasília: IPEA; Pequim: Social Science Academic Press/ SSAP, v. 1. pp. 95-124. 2016.

NUNES, R. S. dos R; VELOSO, T. C. M. A. **Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior pública**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/Br, XXIII, 2015, Belém, PA. Anais... Belém: ICED/UFPA, 2015. p. 815-830.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

PIECZKOWSKI, T.M.Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3480>>. Acesso em: 11 set. 2021.

PIMENTEL, S. C.; RIBEIRO, S. L. Política de formação de professores para educação inclusiva: reflexões a partir do plano nacional de educação. **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e11763, 11 jun. 2021.

SALATA, A. **Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?** Tempo soc. [online]. 2018, vol.30, n.2, pp.219-253. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482> Acesso 14 de set. 2021.

SANTOS, D. B. R. **Para Além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas**. Tese. Doutorado em Educação. UFBA. Salvador. 2009.

SILVÉRIO, V. R. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 117, nov., p. 219-246, 2002.

TEIXEIRA, L. A. ESTRELA, S.da C. FERNANDES, J. C. da C. Políticas Públicas de Assistência Estudantil: uma breve reflexão sobre gênero no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. Comunicação apresentada no **XII Encontro de Pesquisa em Educação / Centro-Oeste (ANPED)**. 2014. Disponível: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Luciana_-_Simone-Da-Costa-Estrela_-_Juliana-Cristina-da-Costa-Fernandes.pdf Acesso 13 de set. 2021.

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Sabrina Torres Gomes¹³

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz¹⁴

Resumo

O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, trazendo os dados referentes à forma como crianças do grupo 5 da educação infantil percebem as práticas docentes de suas professoras. O objetivo desse artigo é apresentar e discutir a percepção dessas crianças sobre tais práticas. O método de investigação contou com uma fase de observações e outra de entrevistas, essas últimas realizadas individualmente com as professoras e também com as crianças participantes. Aqui destacamos apenas as falas das crianças, que foram contextualizadas pelas observações quando necessário. Os resultados levaram à elaboração de três categorias: 1) Papel Docente ou Função da Professora; 2) Atitudes de Controle e; 3) Concessões, indicando que as crianças compreendem que suas professoras são responsáveis pelo ensino e pelo conhecimento que adquirem, usam o grito como estratégia principal de controle e, fazem concessões sobre os tempos e lugares de brincadeiras. Compreende-se, a partir desse recorte, que as crianças necessitam de espaços de escuta efetiva, que resultem em práticas lúdicas que considerem não somente suas habilidades desenvolvimentais, mas seus interesses.

Palavras-chave: Culturas da infância. Vozes infantis. Pesquisa com crianças.

Abstract

This article presents an excerpt from the research “Children's cultures, games and transitions from Kindergarten to Elementary School”, bringing data on how children in group 5 of kindergarten perceive their teachers' teaching practices. The purpose of this article is to present and discuss the perception of these children about such practices. The investigation method had a phase of observations and another of interviews, the latter carried out individually with the teachers and also with the participating children. Here we highlight only the children's speeches, which were contextualized by the observations when necessary. The results led to the elaboration of three categories: 1) Teaching Role or Teacher Function; 2) Control Attitudes and; 3) Concessions, indicating that children understand that their teachers are responsible for teaching and for the knowledge they acquire, use screaming as the main control strategy, and make concessions about the times and places of play. It is understood, from this perspective, that children need spaces for effective listening, which result in playful practices that consider not only their developmental skills, but their interests.

Keywords: Childhood culture. Children's voices. Research with children.

¹³ Mestre e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do componente Psicologia e Educação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa (CFP).

¹⁴ Graduanda concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) campus de Amargosa (CFP).

Introdução

Durante muitos anos o estudo das crianças esteve limitado às pesquisas sobre o que os adultos entendiam a respeito delas, frequentemente seus familiares, professores(as) ou médicos, seguindo a lógica dos últimos séculos que desconsiderou a infância como categoria social (CORSARO, 2011). As contribuições advindas do conhecimento produzido com esse tipo de pesquisa trouxeram importantes avanços teóricos e sociais no olhar para a infância, dando destaque para esse período da vida e colaborando para mudanças na forma de lidar com seus representantes: as crianças. No entanto, deixaram de lado a perspectiva da infância como momento de vida próprio e relevante sem si mesmo, ao tratarem as crianças como seres incompletos (SARMENTO, 2007).

Essa visão tradicional sobre a infância desconsidera a capacidade das crianças de posicionarem-se socialmente e, do mesmo modo, de serem percebidas como produtoras e influenciadoras culturais. Seguindo a mesma lógica, as posiciona como aquelas que devem se adaptar e internalizar as regras da sociedade, o que entendemos como socialização, ao invés de considerá-las a partir das interações que estabelecem com seus pares e da produção que geram a partir delas, o que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa. Complementarmente, Sarmiento (2007, p.36) afirma que: “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais”, indicando novos caminhos para se pensar e lidar com a infância.

A partir da compreensão sobre o lugar social das crianças, historicamente pautado por concepções que as tratam como sujeitos que devem ser preparados para o futuro, também se configurou a escola e as práticas educacionais. Nessa trajetória o espaço escolar passou a ser, juntamente com as famílias, o contexto principal de “socialização” das crianças. Com o objetivo inicial de atender às demandas das mães que passavam a ocupar o mercado de trabalho, as primeiras escolas para a pequena infância no Brasil priorizavam exclusivamente os cuidados básicos de alimentação e higiene (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A garantia da Educação Infantil como etapa educacional teve início na década de 90, a partir da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e de outros documentos importantes como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2014) e a própria Constituição de 1988, que inscreveu as crianças como sujeitos de direitos, oportunizando-lhes espaços de expressão e aprendizagem,

passando a vigorar a partir de uma proposta educacional intencional. Portanto, reconhecer esse espaço de direitos é também reconhecer as crianças como sujeitos socialmente ativos, com garantia das vivências de suas infâncias de forma plena e assistida.

As práticas educacionais da Educação Infantil, por sua vez, devem prezar por propostas pedagógicas que priorizem a ludicidade e a liberdade de expressão artística e cultural (BRASIL, 2010), tornando inegável a relevância do uso de recursos lúdicos para a promoção da aprendizagem e convivência social de crianças pequenas. Isso significa considerar as necessidades infantis como ponto de partida para o processo de aprendizagem, respeitando, portanto, suas características desenvolvimentais. Vale acrescentar que, além de lúdicos, os recursos pedagógicos devem possuir intencionalidade educacional e promover práticas contextualizadas, reconhecendo também a participação das crianças ao longo do processo.

Partindo das concepções apresentadas até aqui e, reconhecendo a necessidade de avançar nos estudos sobre infâncias na perspectiva das próprias crianças, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir as percepções de crianças de duas turmas do grupo 5 da educação infantil sobre as práticas educacionais de suas professoras numa escola municipal de Amargosa, Bahia. O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Culturas infantis, brincadeiras e transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, cujo objetivo foi identificar de que forma as práticas pedagógicas para crianças pequenas contribuem para as transições da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e como as culturas lúdicas são percebidas nesse processo.

Educação infantil e as teorias para a infância

Quando olhamos para o universo infantil existem duas perspectivas a partir das quais podemos compreender as crianças e seus mundos. A primeira delas, por sua tradição, consiste em perceber esse universo a partir do ponto de vista de quem cuida delas, mais comumente conhecidos como “adultos”. A segunda, mais atual e em ascensão, refere-se à inserção das crianças em pesquisas como participantes ativas no processo de produção do conhecimento sobre si mesmas. De forma complementar, as escolas configuraram-se historicamente como lugares nos quais as crianças passam a maior parte do seu tempo, devido a demandas alheias a suas necessidades. Por isso a importância de investigar os fenômenos pertinentes à infância pelos olhos das próprias crianças e o interesse em fazer isso em relação ao contexto escolar.

Historicamente percebida como espaço de transformação social, a escola para a pequena infância tornou-se inicialmente o lugar de práticas assistencialistas e compensatórias, visando promover a adequação de crianças pobres às expectativas sociais de convivência e “bons modos”, contribuindo para mascarar os problemas que se encontravam, e ainda se encontram, na base das diferenças sociais e econômicas no Brasil. Era, antes de tudo, o espaço de preparação das crianças para o futuro, oferecendo-lhes acesso à cidadania, ao mesmo tempo em que se tornou o principal espaço de convivência social desses sujeitos (SAMENTO, 2007). Apenas a partir da Constituição de 1988 que as crianças pequenas passaram a ser reconhecidas como sujeitos de direito, cujo principal meio de garantia de exercício desses direitos foi o acesso à Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nota-se, portanto, uma demora histórica para o reconhecimento da pequena infância como esfera da cidadania, sendo papel da escola garantir os direitos das crianças e contribuir para a promoção do seu desenvolvimento integral. Desde muito cedo, as crianças passaram a conviver nos espaços escolares, sendo estes os principais responsáveis pelos processos de inserção social da criança, cuja convivência com seus pares amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem, desenvolvimento e suas participações no mundo como cidadãs. Nessa perspectiva, as propostas educacionais para crianças pequenas têm se voltado para práticas que possuem intencionalidade educativa, na qual professoras e alunos devem participar ativamente num processo de aprendizagem organizado, construtivo e colaborativo (SOUZA; DUARTE, 2011).

Para que o processo do aprender ocorra de maneira significativa e plena, Pasqualini (2015) destaca a expressão *omnilateral* representando a proposta de uma Educação Infantil pautada no desenvolvimento “da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (p. 202). Complementarmente, a autora destaca os aspectos que devem figurar numa educação organizada nesse modelo, nos quais os elementos culturais relevantes e adequados para as crianças pequenas tornam-se o ponto de partida para seus processos de humanização, desenvolvimento e aprendizagem. Num sentido mais amplo, esses olhares para a educação infantil dialogam com as discussões mais atuais pautadas pela sociologia da infância, que compreende esse período da vida como constituído socialmente a partir de trocas recíprocas entre adultos e crianças, sendo estas últimas produtoras de culturas (MARQUES, 2016).

A compreensão das crianças como seres ativos e produtivos socialmente tem sido possível devido à mudança no olhar para a infância, ou mais precisamente para as infâncias, que tem se voltado para as

culturas de pares infantis. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Essa visão retira as crianças da condição de incapazes e as reposiciona enquanto sujeitos ativos da esfera social. Do mesmo modo, a infância estabelece-se como categoria geracional específica, com características próprias, cujas crianças são suas representantes legítimas.

O reconhecimento do lugar social da infância na perspectiva de apropriação e produção cultural repercute na necessária mudança nas formas de perceber e lidar com as crianças nos mais diversos espaços dos quais elas participam. Consequentemente, a educação infantil e as práticas docentes para a pequena infância devem ser impactadas por essa visão (BORBA, 2008). Ouvir as crianças e reconhecer seus espaços de fala e cidadania não significa, por sua vez, subordinar-se a todas as suas vontades, mas considerar seus pontos de vista e suas opiniões como válidas, com abertura para diálogos onde suas participações sejam de fato consideradas. Dito isso, o cenário da educação infantil configura-se como espaço de trocas e da construção coletiva das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, onde as professoras, ao reconhecerem o valor das culturas da infância e do papel ativo das crianças nesses processos, são suas principais mediadoras (BORBA, 2008).

A educação infantil, por sua vez, assim como a pequena infância, é reconhecida pela prevalência do caráter lúdico nos processos de aprendizagem, valorizando as diferentes formas através das quais as crianças se expressam e se relacionam com o mundo. Isso não ocorre por acaso, pois a espécie humana apresenta uma predisposição para interagir socialmente, facilitando a formação de vínculos com outras pessoas e as brincadeiras servem também a esse propósito (BICHARA; GOMES, 2020). Nesse sentido, a utilização de recursos lúdicos no contexto educacional infantil é um passo conhecido e importante na construção de práticas que consideram as necessidades e interesses das crianças como ferramentas do processo de construção do conhecimento.

Em se tratando da infância, ou mais precisamente das infâncias, é inegável a relevância das brincadeiras para os processos de desenvolvimento, aprendizagem e inserção cultural das crianças, além de serem notadamente expressões típicas desse período da vida, configurando a principal atividade infantil (BICHARA; GOMES, 2020). Partindo dessa constatação, o brincar se constitui como o recurso mais utilizado pelas crianças para interagir e compreender o mundo e, consequentemente para ressignificá-lo e reconstruí-lo por meio das culturas da infância.

As brincadeiras são ao mesmo tempo produto e meio das relações infantis, cujas características transitam entre o universal e o local (BICHARA; GOMES, 2019). No caso dos investimentos lúdicos

associados à pedagogia, a brincadeira surge prioritariamente como instrumento do aprendizado, tornando-se mais um elemento voltado para o estímulo de habilidades que supostamente serão importantes para o desenvolvimento das crianças em longo prazo (LORDELO; CARVALHO, 2003). Nono (2010) reforça essa afirmação ao destacar que a brincadeira deve estar inserida no contexto educacional infantil, com tempo e espaços preservados, por se tratar de um fenômeno essencial para a aprendizagem da criança.

Essas assertivas que tratam as estimulações durante a infância como preditores de melhores resultados desenvolvimentais no futuro, especialmente sobre o papel da brincadeira, ainda não foram confirmadas pelos estudos sobre o tema, visto que, como afirmam Lordelo e Carvalho (2003), o desenvolvimento é um processo aberto e indeterminado, sendo, portanto, passível de sofrer influências diversas ao longo da trajetória dos indivíduos a partir de qualquer ponto. Sarmento (2007) apresenta um comentário crítico a esse respeito ao tratar sobre as imagens pré-sociológicas propostas por autores da sociologia da infância, destacando que a ideia da criança como um projeto a ser realizado no futuro valoriza características específicas que somente serão consideradas importantes anos depois. Sendo assim, essa forma de compreender os fenômenos típicos da infância destitui sua importância no presente enquanto a criança ainda é criança.

Diante das discussões apresentadas e, considerando que às crianças ainda faltam espaços de escuta e ação que considerem suas perspectivas e necessidades é que apresentaremos parte dos resultados de nossa pesquisa nesse artigo, partindo da perspectiva das crianças, e suas expressões mais genuínas, para compreender a maneira como elas percebem as ações de suas professoras diante do contexto educacional infantil.

Método

Participantes

Participaram dessa pesquisa dez crianças de ambos os sexos, cinco meninos e cinco meninas, com idades entre 5 e 6 anos, devidamente matriculadas nas turmas do grupo V da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de ensino do município de Amargosa, Bahia.

Considerações Éticas

A realização do estudo que deu origem ao recorte apresentando neste artigo aconteceu após aprovação do projeto ao comitê de ética em pesquisa (nº 3.271.655). Diante do exposto, as crianças participantes da referida pesquisa foram aquelas cujos pais autorizaram suas participações a partir da assinatura do termo de consentimento e cujas crianças também as assentiram verbalmente, antes de cada entrevista. As crianças não serão identificadas individualmente nesse artigo.

Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Os dados aqui apresentados foram o resultado da segunda etapa da pesquisa, referente à fase 1 do estudo, que correspondeu às entrevistas realizadas com as crianças. Para a realização das entrevistas, que aqui chamaremos de interlocuções, a escola disponibilizou uma sala reservada, com cadeiras, mesa e tapete emborrachado. Nós disponibilizamos para as crianças lápis de cor, giz de cera e papel A4 para desenho livre a ser realizado durante as interlocuções. As entrevistas foram gravadas em áudio, através do uso do celular e foram realizadas individualmente, no turno da aula, respeitando a ordem de liberação das professoras e a vontade das crianças. As interlocuções tiveram início com o assentimento da criança e, em seguida, pedíamos que desenhasse a sala de aula dela e o que ela mais gostava de fazer nesse espaço.

Após as transcrições das entrevistas, as falas das crianças foram analisadas a partir de seus conteúdos, conforme propõe Bardin (2011) e foram categorizadas de acordo com as seguintes temáticas: Interações e brincadeiras; Uso pedagógico de jogos e brincadeiras; Intencionalidade educativa; Culturas da infância; Percepções sobre a professora; Reivindicações das crianças e; Aprendizagens.

Atribuições docentes: como as crianças percebem suas professoras

Após um período de observações, que resultou nas análises dos registros e no conhecimento sobre como se davam as rotinas das turmas ao longo das semanas letivas, iniciou-se a etapa das entrevistas com as crianças. Baseadas no que foi dito pelas crianças durante as interlocuções e conforme o objetivo geral da pesquisa, foram criadas sete categorias, das quais trataremos no presente artigo

apenas de uma: Percepções sobre as professoras. Esta categoria foi definida pelas referências que as crianças fizeram em relação aos comportamentos de suas professoras durante os momentos em que estavam na escola, tendo sido compreendidas a partir de três subcategorias: 1) Papel Docente ou Função da Professora; 2) Atitudes de Controle e; 3) Concessões.

Em relação às atribuições docentes ou àquilo que as crianças entendem como sendo o papel principal da professora, elas destacaram a responsabilidade por ensinar e explicar para que possam aprender e realizar as atividades propostas. Sem isso elas entendem que não há como saber, no sentido de aprender. Sua função é, na perspectiva das crianças, em primeiro lugar educar/ensinar, como é possível perceber na fala de uma delas: “Quando é do dever que a gente não sabe, ela fica falando como é. Ai tem que prestar atenção, se não nós não *vai* saber”. Essa visão sobre a forma como o conhecimento se constitui nas crianças não é uma novidade e infelizmente não se limita a esse período da vida escolar, estando vigente ainda nos dias atuais.

Compreende-se aqui que essa forma de lidar com as crianças é consequência do processo histórico de reconhecimento e institucionalização da infância, e abrange não apenas os espaços escolares, mas todo contexto social sobre as práticas voltadas para elas (SARMENTO, 2007). Desse modo, inevitavelmente, a escola, que se inicia com as primeiras experiências das crianças na Educação Infantil, termina por manter e reproduzir inúmeros hábitos educacionais que limitam a participação das crianças, ou seja, a expressão de suas vozes, na construção de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que não se pode culpabilizar as professoras participantes do estudo em questão, é importante considerar as práticas que excluem ou limitam a participação das crianças de maneira crítica e contextualizada.

A esse respeito Picanço (2008) afirma que a forma como a Educação Infantil organiza os tempos e espaços das atividades infantis parte das necessidades das professoras e não das crianças. Desse modo, no imaginário docente, as crianças tendem a permanecer no lugar de quem não sabe, precisando de alguém para lhes ensinar, nesse caso, as professoras – aquelas que sabem. Novamente, limita-se o conhecimento à aprendizagem formal e ao saber adulto, dando destaque aos processos cognitivos e negligenciando os demais aspectos do desenvolvimento, da aprendizagem infantil e, especialmente, das culturas da infância. Apesar de não estarem plenamente submissas a essa dinâmica ensino-aprendizagem, as crianças tendem a reproduzir as falas que as colocam no lugar de quem não sabe.

Complementarmente à reprodução social de que a aprendizagem é um processo que ocorre na escola, e que acontece principalmente a partir do que é ensinado pelas professoras, as crianças tendem a

reproduzir os discursos que reforçam essas ideias. Ao ser questionado sobre brincadeiras durante os momentos nos quais a professora esteja explicando alguma atividade, um dos meninos disse: “Aí que a pessoa não aprende mesmo!” e continuou ao afirmar que a professora não faz uso de brincadeiras para ensinar. Apesar dessa assertiva ser oposta ao que foi notado durante o período de observações, quando as professoras faziam uso de recursos lúdicos com frequência, a fala dessa criança indica o não reconhecimento dessas atividades como brincadeiras.

Como é possível notar, a despeito dos esforços das professoras para promover um ambiente lúdico de aprendizagem, constatou-se que as crianças participantes identificaram como brincadeiras apenas os momentos de atividades livres, dentro ou fora da sala de aula. Isso indica que as práticas lúdicas intencionalmente planejadas pelas professoras não estão de acordo com as expectativas das crianças. Para elas, na escola existem tempos e lugares determinados para as brincadeiras ou o que chamamos aqui de atividades lúdicas, geradoras de prazer. Esses dados dialogam com os achados de Gomes (2013), cujas crianças participantes não somente indicaram o parque como espaço preferido da escola como também identificaram a sala de aula como espaço de aprendizagem formal.

Como se pode notar, as crianças pequenas já demonstram clara compreensão de como a educação infantil se organiza replicando as falas adultas sobre ensino e aprendizagem. Por outro lado, elas também são capazes de apresentar resistências e subverter as regras (PICANÇO, 2008), ajustando o contexto às suas necessidades, saindo de suas cadeiras para falar com colegas, conversando ou trocando peças de brinquedos, conforme pôde ser notado durante a etapa das observações. Aqui vale retomar as discussões apresentadas por Qvortrup (2010) e Sarmiento (2007), que destacam a infância como categoria social que se constitui pela ação das crianças no mundo, repercutindo na compreensão de que elas são responsáveis inclusive por mudanças sociais importantes, interagindo autonomamente com seus pares e produzindo cultura. Essa assertiva evidencia a necessidade de tratar a infância e, conseqüentemente as crianças, como parte essencial da sociedade, reconhecendo sua importância e contribuição para o processo de transformação sociocultural.

Pode-se constatar que entre as propostas lúdicas das professoras e a percepção das crianças sobre a forma como as atividades acontecem há uma lacuna. Ao não perceberem as atividades de aprendizagem como processos lúdicos, as crianças muito provavelmente não encontram motivação para participar ou perdem o interesse com facilidade. As professoras, e o modelo educacional vigente, por sua vez, ao não identificarem as necessidades infantis, excluindo de seus planejamentos as opiniões das crianças, alimentam esse ciclo vicioso, contribuindo para um desgaste relacional que

também foi pontuado pelas crianças, tornando a aprendizagem um processo mecânico e desgastante para todos os envolvidos.

As crianças também demonstraram compreender que alguns comportamentos das professoras são menos agradáveis, apesar de em alguns momentos lhes parecerem necessários. Foi o caso do que classificamos como atitudes de controle. Essa categoria está relacionada aos comportamentos docentes que visavam manter a turma em silêncio, quieta e voltada para as atividades propostas, considerando como resultado a aprendizagem dos conteúdos programados. Nesse sentido, o grito das professoras com as crianças se destacou como recurso de controle unânime, porém compreendido por elas como algo necessário para que as professoras pudessem dar continuidade a suas aulas.

As crianças consideraram que os colegas, e em alguns casos elas mesmas, passavam dos limites, sendo compreensível uma atitude impositiva. Além disso, com frequência, as professoras ameaçavam passar mais atividades, deixar as crianças sem recreio e chamar a diretora para que pudessem permanecer em silêncio e se tornarem mais colaborativas. A obediência às professoras foi notada com muita seriedade pelas crianças e pareceu ser também uma regra compartilhada e muito importante para elas, pois é algo que inclusive justifica o fato de em alguns momentos as professoras precisarem gritar com os colegas ou com elas mesmas, como pode ser visto nas seguintes falas: “D. não obedece a ela. Ele fica no parque e a pró tem que gritar...” e “Quando eu não faço o dever, ela grita comigo, mas quando eu faço ela não grita”.

Esse aspecto surgiu nas falas das crianças de maneira espontânea, indicando uma provável frequência que chama a atenção delas como também denota certa ambivalência, pois ao mesmo tempo em que as crianças reconhecem a necessidade de que suas professoras assumam uma postura ativa diante do excesso de barulho dos colegas, elas se incomodam com os gritos dados por elas para acalmar as turmas. Essa assertiva pode ser ilustrada pela fala de uma das crianças que, ao responder à pergunta: “Se você pudesse dar um conselho à sua professora, o que você diria para ela?”, afirmou: “Não gritar com a gente.”

Ao discutir as ações pedagógicas na educação infantil Oliveira (2011) destaca o papel mediador das professoras em todos os processos das crianças pequenas, servindo-lhes tanto como referência quanto como incentivadoras do pensamento infantil sobre o mundo. No entanto, a autora também aponta que muitas vezes essas profissionais limitam as ações das crianças através de falas estigmatizadas e comportamentos opressores que mais as desestimulam do que incentivam. Esse aspecto aparece presente nas ações das professoras citadas pelas crianças quando encontram no grito a principal ferramenta de chamamento da turma para si.

Nesse caso, as professoras conseguiam um silêncio provisório e o cumprimento das tarefas, mas as crianças em suas falas não demonstraram interesse pelas atividades. Portanto, é importante instituir, além da intencionalidade pedagógica, o reconhecimento da expressão lúdica infantil como a forma que a criança possui de se relacionar e produzir cultura, ampliando suas possibilidades de aprendizagem ao preservar esses espaços no ambiente educacional (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2018).

A criança em desenvolvimento, sobretudo da primeira infância tem a necessidade do movimento, das expressões para conhecer a si e ao mundo. Dessa forma, a contenção motora exercida pelas professoras, cujos comandos incluem a constante solicitação para que fiquem sentadas, tornam as crianças mais obedientes, ao menos num primeiro momento. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.17) “[...] as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis”. Ou seja, além das crianças compreenderem como negativas as atitudes de imposição das professoras, é prejudicial para o desenvolvimento infantil ser colocado em um lugar que ainda não é natural- contenção motora de crianças e, por conseguinte, a docilização e dominação dos corpos, segundo a vontade de quem comanda o ambiente, nesse caso as professoras, impedindo uma participação ativa por parte das crianças no ambiente escolar.

Apesar de destacarem as características mais impositivas em relação aos comportamentos de suas professoras, as crianças também as perceberam como pessoas que fazem concessões, que conseguem em certo sentido, satisfazer suas necessidades mais básicas: brincar. Por exemplo, quando as crianças pediam mais tempo para brincar no recreio as professoras eventualmente permitiam. Além disso, algumas crianças relataram certa “distração” da professora em relação ao horário de voltar para a sala após o recreio, o que as crianças entendiam como um tempo a mais de brincadeiras livres e até mesmo sobre a permissividade dentro da sala de aula quando, ao passar uma atividade, deixavam que as crianças brincassem, cantassem músicas ou conversassem um pouco. Uma das falas ilustra muito bem essa sensação de que a professora é vista por algumas crianças como “esquecida” ou “distraída”:

“... Aí, quando a professora esquece, nós fazemos o que quisermos, quando a professora esquece a tarefa. Aí nós fazemos outra coisa”.

Essas constatações complementam e reforçam as discussões sobre a primeira categoria apresentada nesta seção, quando as crianças buscam estratégias para subverter as regras. Apesar das brincadeiras praticamente não terem sido citadas nas falas das crianças elas indicaram preferir os momentos livres, como o intervalo e o horário extra de brincadeiras que ocorre às sextas-feiras do que os momentos

em sala de aula. Os resultados do estudo de Gomes (2013) corroboram essa preferência reforçando os tempos e espaços de atividades livres como momentos de espontaneidade e expressão da infância que ocorre prioritariamente por via das brincadeiras. Ao compreendermos as brincadeiras como atividade coletiva, produtora e reprodutora de cultura, nos tornamos mais capazes de notar as contribuições das crianças nos processos que envolvem seus cotidianos, respeitando seus tempos, momentos e necessidades.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados correspondem a um pequeno recorte de uma pesquisa que foi interrompida pela pandemia provocada pela covid-19. Ainda assim, as informações coletadas durante o primeiro ano colocam luz sobre uma questão ainda muito discutida que é a valorização das falas e produções infantis junto àqueles que lidam com crianças. As percepções aqui apresentadas indicam que, apesar dos conhecimentos teórico-práticos trazidos pelas professoras em suas atividades docentes, falta conhecer o que de fato interessa às crianças, promovendo nelas uma identificação com o que é proposto e, conseqüentemente, aprendizagem com motivação e prazer lúdico.

Destaca-se aqui o fato de que à educação infantil falta aquilo que destacamos na introdução desse artigo: “além de lúdicos, os recursos pedagógicos devem possuir intencionalidade educacional e promover práticas contextualizadas, reconhecendo também a participação das crianças ao longo do processo” (p. 3, §3º). Esses aspectos podem estar relacionados às dificuldades que as professoras do presente estudo demonstraram para lidar com os comportamentos inadequados das crianças, ou mais precisamente com os comportamentos típicos da pequena infância, indicando o não reconhecimento da essência curiosa e investigativa dessa etapa da vida.

Por fim, vale reforçar que as brincadeiras são importantes ferramentas que as crianças conhecem muito bem. Falta a nós, adultos, mergulharmos nesse universo, reconhecendo a propriedade que as crianças possuem sobre essa temática para que possamos dialogar de maneira mais aproximada com suas reais necessidades. Muitos avanços já foram alcançados nesse sentido, mas é preciso unir esforços para que os conhecimentos produzidos tenham resultados nas rotinas infantis, em especial as escolares, e na formação de professores, a fim de contribuir efetivamente para práticas educativas e pedagógicas com e não somente para crianças.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Reto, L; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BICHARA, I. D.; GOMES, S. T. **Brincar só, brincar com outros, brincar em família**. In: BUSTAMANTE, V. (Org.) *Saúde mental infantil: fundamentos, práticas e formação*. Curitiba: Appris, 2020.
- BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCOLCELOS, T. de (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente e legislação correlata** [recurso eletrônico]. Lei: n. 8.069 de junho de 1990, e legislação correlata. – 12 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: < [http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente](http://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/inclusao-social-e-equidade/ acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente) >. Acesso em: Jun. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC. Brasília, 1998.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 57-72.
- GOMES, S. T. **“Lá no parque tinha uma casinha”**: Dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2013.
- LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. **Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 99-108, 2006.
- MARQUES, A. C. T. L. **Sociologia da infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo**. *Educação (UFSM)*, v. 42, n. 1, 2017.
- NONO, M. A. **O brincar na Educação Infantil**. Unesp – Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Material Didático do Curso de Pedagogia). São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2010.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categorial estrutural**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASQUALINI, J. C. **Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 7, n. 1, p. 200-209, 2015.

PICANÇO, M. B. M. **Educação Infantil: lugar de criança ou aluno?** In: VASCONCELLOS, T. De. (Org.) Reflexões sobre Infância e Cultura. Niterói: EdUFF, p. 155-167, 2008.

RIVERO, A. S.; ROCHA, E. A. C. **A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-24, 2019.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. **Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância**. Childhood and philosophy, Rio de Janeiro, v.14, n.29, jan.-abr., p.27-42, 2018.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.) **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-50, 2007.

SOUZA, M. C. B. R.; DUARTE, L. F. **Do improvisado à intencionalidade na educação infantil: debate de concepções**. Pleiade, v. 10, n. 10, p. 7-32, 2011.

COMPORTAMENTO AUTOLESIVO ENTRE ADOLESCENTES E SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO ESCOLAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Graciela de Jesus¹
Patrícia Petitinga Silva²

Resumo

O comportamento autolesivo vem preocupando pais e professores, devido ao crescimento de casos entre adolescentes. Neste sentido, a presente pesquisa objetiva analisar o que leva adolescentes a praticarem o comportamento autolesivo e sua relação com o contexto escolar. Foi realizada uma revisão bibliográfica na base de dados Google Acadêmico, considerando os artigos científicos publicados no período 2017-2020. Trata-se, portanto, de pesquisa bibliográfica exploratória, de cunho qualitativo. Foram selecionados 19 artigos para análise e os resultados apontam que o crescimento do comportamento autolesivo apresenta diversas causas, a exemplo de distúrbios emocionais, psicológicos e problemas familiares. Portanto, é preciso desenvolver projetos na área de prevenção e tratamento, bem como alavancar as discussões sobre a temática, visto que são poucos os trabalhos nesta área. Sendo assim, é necessário trazer este diálogo para o espaço acadêmico, para fortalecer o aprendizado e preparar futuros professores e a comunidade escolar, alertando que o problema do comportamento autolesivo existe e pode ser evitado a partir de intervenções planejadas.

Palavras-chave: Comportamento autolesivo. Adolescentes. Ambiente escolar.

Abstract

¹ Licenciada em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: grasielladejesusgab@hotmail.com

² Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora adjunta do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da UFBA. E-mail: patpetitinga@ufrb.edu.br

Self-injurious behavior has been worrying parents and teachers, due to the growth of cases among adolescents. In this sense, the present research aims to analyze what leads adolescents to practice

self-injurious behavior and its relationship with the school context. A bibliographic review was carried out in the Google Scholar database, considering the scientific articles published in the period 2017-2020. It is, therefore, exploratory bibliographic research, of a qualitative nature. 19 articles were selected for analysis and the results indicate that the growth of self-injurious behavior has several causes, such as emotional and psychological disorders and family problems. Therefore, it is necessary to develop projects in the area of prevention and treatment, as well as to leverage discussions on the subject, since there are few works in this area. Therefore, it is necessary to bring this dialogue to the academic space, to strengthen learning and prepare future teachers and the school community, warning that the problem of self-injurious behavior exists and can be avoided through planned interventions.

Keywords: Self-injurious behavior. Adolescents. School environment.

Introdução

As primeiras referências na literatura acadêmica sobre o comportamento autolesivo, mais especificamente a automutilação, deram-se no início da metade do século XIX. Segundo Turner (2002), o primeiro trabalho sobre automutilação, publicado na literatura médica em 1846, foi o relato do caso de uma viúva maníaco-depressiva, de 48 anos, que removeu seus próprios olhos. De acordo com Santos e colaboradores, (2019), a automutilação tem sido alvo de um crescente número de estudos interessados em compreender o impacto deste tipo de comportamento na vida das pessoas que se automutilam.

Além de automutilação, segundo Santos e colaboradores (2019), a literatura contempla um número significativo de terminologias diferentes para o comportamento autolesivo: autolesão, ideação não suicida e comportamento sem intencionalidade suicida. Na literatura anglo-saxônica, por exemplo, existem duas formas de definição para o comportamento autolesivo (GUERREIRO; SAMPAIO, 2013): o comportamento autolesivo deliberado, que é definido pelos métodos de autolesão, sem diferenciar se o comportamento é ou não suicida, evitando a questão da

intencionalidade; e o comportamento autolesivo sem a ideação suicida, que é definido como lesionar seu próprio corpo, causando a destruição dos tecidos corporais, sem a intenção de cometer o suicídio. Neste caso, o comportamento autolesivo sem intencionalidade suicida ocorre por meio de arranhões, queimaduras, excesso de substâncias ilícitas e lícitas, cortes na pele entre outros.

Conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014), a violência dirigida a si mesmo (auto-infligida) está relacionada a dois conceitos: com ideação suicida e sem esta intencionalidade. Jorge, Queirós e Saraiva (2015) descrevem o comportamento autolesivo sem intenção suicida como a intenção de provocar ferimentos no seu próprio corpo, como uma conduta autolesiva que surge como um modo de expressão do corpo, pelo corpo e que devem ser “descodificados”. Estes autores explicam, ainda, que o comportamento autolesivo é o ato que o indivíduo tem de causar danos a seu próprio corpo para o alívio de uma dor emocional, e isto vem crescendo entre adolescentes.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), a adolescência é uma fase dos 12 aos 18 anos em que o desenvolvimento humano se dá de modo muito complexo, pois é o período em que o sujeito passa por transformações. Formigli, Costa e Porto (2000) argumentam que estas transformações na adolescência são significativas, com mudanças corporais, psicológicas e econômicas, além de ser um importante período de construção identitária diante das relações sociais, provocando alterações de personalidade, problemas sociais e familiares. Frente a isso, Cedaro e Nascimento (2013) afirmam que muitos outros fatores de risco podem desencadear o comportamento autolesivo em adolescentes, como o consumo de substâncias que influenciam no funcionamento do cérebro e transtornos psiquiátricos.

Santos e Faro (2018), em estudo, também observaram que o estresse relacionado ao uso de substâncias psicoativas pode desencadear o comportamento autolesivo, além de algumas doenças endócrinas, da alteração hormonal e da síndrome pré-menstrual. Por isso, Chaves, Brock e Volpi (2019) afirmam que as mudanças fisiológicas e psicossociais que emergem na adolescência precisam ser acompanhadas, bem como as influências que os adolescentes recebem em ambientes sociais, em especial, na escola.

Sant'Ana (2019) explica que, recentemente, tem havido um aumento de casos de comportamentos autolesivos nas escolas e que são divulgados em mídias sociais, levando a uma preocupação de pesquisadores em estudar esse tema. Estes estudos apontam que o ambiente escolar e familiar são decisivos na prevenção e no combate ao comportamento autolesivo, pois atuam na

formação dos adolescentes. A escola pode ser uma grande aliada, uma vez que os estudantes passam uma boa parte de seu tempo semanal em sua dependência e podem manifestar sinais, mesmo sem intenção, que evidenciem o comportamento autolesivo, permitindo a identificação deste comportamento e a tomada de medidas necessárias (SILVA; SIQUEIRA, 2017).

De acordo com Salles e Silva (2008), pode-se dizer que a escola tem a tarefa de formar os sujeitos, mas, nessa formação, existem muitos desafios. É muito importante ajudar os adolescentes a saberem lidar com as adversidades do cotidiano e com as diferenças pois, como já assinalamos, ocorrem mudanças biológicas, físicas e emocionais que interferem nesse processo. Ao discutirem como lidar com a diferença na escola, estes autores explicam que nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros, adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência. (SALLES; SILVA, 2008, p.150).

Portanto, entre as principais funções da escola e da família, nesse contexto da diferença, destacam-se o cuidado, a socialização, o conhecimento, a afetividade, a empatia e a proteção. Essas funções são importantes para o desenvolvimento dos adolescentes, fazendo com que se sintam confiantes.

Diante destas considerações, buscou-se, nesta pesquisa, reunir dados e informações a fim de responder ao seguinte problema: por que adolescentes praticam o comportamento autolesivo e qual a relação deste comportamento com o contexto escolar? Desta forma, este trabalho tem como objetivo analisar as causas que levam adolescentes a praticarem o comportamento autolesivo e sua relação com o contexto escolar, identificando estratégias de prevenção e tratamento.

Percurso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, exploratória, de cunho qualitativo, buscando analisar causas que levam os adolescentes a praticarem o comportamento autolesivo e sua relação com o contexto escolar, identificando estratégias de prevenção e tratamento.

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizado um levantamento de artigos que

discorriam sobre o comportamento autolesivo entre adolescentes, utilizando a base de pesquisa *Google Acadêmico* (<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>), considerando o período entre 2017 e 2020, na qual utilizou-se os seguintes descritores para a busca: “Comportamento autolesivo” + adolescentes + escola.

Foram encontrados, aproximadamente, 188 trabalhos publicados. Entretanto, a maior parte destes eram trabalhos de conclusão de cursos de graduação, dissertações, teses e outros documentos. Como o foco do trabalho era a análise de artigos científicos, os outros tipos de estudos foram desconsiderados. Assim, dos 188 trabalhos levantados inicialmente, apenas 45 artigos científicos foram considerados nesta primeira análise.

Uma segunda análise foi realizada nestes 45 artigos, por meio da leitura dos resumos. Desse modo, foram desconsiderados aqueles artigos que não atendiam à questão norteadora do estudo, tendo em vista que a pesquisa trata do comportamento autolesivo sem intencionalidade suicida. Também foram eliminados aqueles que estavam em duplicidade e, dessa maneira, 19 artigos foram selecionados para o estudo.

Nestes 19 artigos, foram realizadas leituras sistemáticas buscando analisar causas que levam os adolescentes a praticarem o comportamento autolesivo e sua relação com o contexto escolar, bem como as estratégias de prevenção e tratamento. Neste sentido, apresentaremos a seguir um quadro síntese dos trabalhos analisados neste estudo.

Caracterização geral dos trabalhos analisados que tratam sobre o comportamento autolesivo

Os trabalhos analisados por meio da revisão bibliográfica realizada estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2020 que tratam do comportamento autolesivo

Autores	Título do trabalho	Objetivo do trabalho	Periódico	Ano de publicação
----------------	---------------------------	-----------------------------	------------------	--------------------------

SILVA; SIQUEIRA	O perfil de adolescentes com comportamento de autolesão identificados	Caracterizar o perfil predominante dos casos de autolesão	Revista Farol	2017
	nas escolas estaduais em Rolim de Moura-RO	identificados nas escolas estaduais em Rolim de Moura-RO.		
LIMA; BARREIRA; CASTILHO	A influência de fatores sociodemográficos na expressão de comportamento autolesivo não suicidário (NSSI) em adolescentes portugueses	Identificar a frequência e os tipos de autodanos praticados por adolescentes portugueses e analisar a influência de variáveis sociodemográficas na prática deste comportamento.	Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente	2017
FONSECA <i>et.al</i>	Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes	Avaliar a frequência e as características da autolesão entre adolescentes.	Arquivos Brasileiros de Psicologia	2018
RAUPP; MARIN; MOSMANN	Comportamentos autolesivos e administração das emoções em adolescentes do sexo feminino	Caracterizar a prática de comportamentos autolesivos em adolescentes por meio da investigação da expressão e administração das emoções.	Psicologia Clínica (PUCRJ)	2018
		Reunir os principais conceitos e achados teóricos sobre a conduta autolesiva, classificando e descrevendo o comportamento autolesivo em relação aos períodos		

SANTOS; FARO	Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma revisão teórica	desenvolvimentais, principais fatores associados, formas de avaliação, tratamento/intervenção e prevenção.	Psicologia em Pesquisa	2018
TARDIVO <i>et.al</i>	Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo	Aprofundar o conhecimento de aspectos psicológicos, como a visão de si, do mundo, das relações, angústias e emoções, e identificar sinais de depressão e ansiedade em adolescentes com condutas de autolesão.	Boletim - Academia Paulista de Psicologia	2019
REIS <i>et.al</i>	Comportamentos autolesivos nos adolescentes: resultados do estudo HBSC 2018	Avaliar a prevalência de comportamentos autolesivos em adolescentes portugueses.	Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente	2019
CHAVES; BROCK; VOLPI	O comportamento autolesivo na adolescência: uma revisão integrativa da literatura	Realizar uma revisão integrativa da literatura sobre o comportamento autolesivo na adolescência.	Revista Saúde	2019
SANTOS <i>et.al</i>	Automutilação na adolescência: compreendendo suas causas e consequências	Compreender o comportamento autolesivo durante a adolescência, buscando conhecer os fatores correlatos ao ato.	Temas em Saúde	2019

LOPES; TEIXEIRA	Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar	Discutir a automutilação e suas narrativas por adolescentes em contexto escolar.	Estilos da Clínica	2019
SANT'ANA	Autolesão não suicida na adolescência e atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa	Abordar as possibilidades da atuação do psicólogo escolar frente ao comportamento autolesivo, buscando também contribuir para o conhecimento nessa área a partir da perspectiva crítica.	Revista de Psicologia da IMED	2019
MONTINI; STEPHAN	A prática da automutilação na adolescência	Realizar uma revisão de literatura sobre o tema da automutilação na adolescência.	Caderno Científico Unifagoc de Graduação e pós-Graduação	2019
SILVA; LIMA	Adolescência e as automutilações	Compreender através da literatura científica os principais fatores emocionais envolvidos no ato da automutilação em adolescentes.	Cadernos de Psicologia	2019
SAAD; MONTEIRO; SOUZA	Suicídio e comportamento autolesivo em crianças e adolescente	Discutir a questão das atitudes suicidas e parassuicidas entre crianças e adolescentes, seus fatores de risco e peculiaridades, a fim de se colaborar com o seu entendimento e prevenção.	Research, Society and Development	2020

MORAES <i>et.al</i>	Caneta é a lâmina, minha pele o papel: fatores de risco da automutilação em adolescentes	Descrever os fatores de risco que influenciam o comportamento da automutilação de adolescentes em atendimento em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto Juvenil.	Revista Brasileira de Enfermagem	2020
LUCENA; HOLANDA; BELMINO	A dor que corta a pele e rasga a alma: o significado da autolesão em estudantes do ensino médio	Compreender os significados atribuídos aos comportamentos autolesivos com base nos relatos dos estudantes de uma Escola Pública de Ensino Médio do município de Mauriti-CE.	Brazilian Journal of Development	2020
SOUZA <i>et.al</i>	Dados epidemiológicos da automutilação em municípios da região da Mata Norte de Pernambuco	Fazer um levantamento de dados e uma caracterização do perfil epidemiológico dos casos notificados de automutilação em três cidades da região da Mata Norte de Pernambuco, a saber: Macaparana, Machados e Orobó.	Temas em Saúde	2020
KUBA <i>et.al</i>	A automutilação na adolescência	Compreender os fatores envolvidos na prática da automutilação em adolescentes.	Integración Académica en Psicología	2020

SANTOS <i>et.al</i>	Comportamentos autolesivos em adolescentes de escolas públicas	Verificar os adolescentes que apresentam comportamento autolesivo matriculados em uma escola pública na cidade de Caxias, Maranhão.	Adolescência & Saúde	2020
---------------------	--	---	----------------------	------

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

A seguir, serão apresentados os resultados da análise bibliográfica realizada neste estudo.

Causas do comportamento autolesivo na adolescência

Nesta seção, abordaremos a relação das causas associadas ao comportamento autolesivo de acordo com as pesquisas analisadas. Para Silva e Siqueira (2017) frente às consequências físicas, psicológicas e sociais da adolescência, os adolescentes passam a apresentar o comportamento autolesivo e, com isso, precisam esconder as lesões, como os cortes que realizam na pele. Assim, os adolescentes começam a utilizar roupas com manga longa, pulseiras, faixas, braceletes, etc. para esconder os cortes. Alguns estudos (SANTOS *et al.*, 2019; SANTOS *et al.*, 2020; SOUZA *et al.*, 2020) identificaram que há uma prevalência desse comportamento em pessoas do gênero feminino.

Lima, Barreira e Castilho (2017) afirmam que o comportamento autolesivo na adolescência está mais associado a variáveis de natureza psicológica. Esses dados confirmam os estudos de Fonseca e colaboradores (2018), ao referirem que os principais motivos para a autolesão foram aliviar sensações de vazio ou indiferença e cessar sentimentos ou sensações ruins. Nesse sentido, Raupp, Marin e Mosmann (2018) explicam que os diferentes sentimentos que surgem na adolescência, especialmente a raiva, provocam o comportamento autolesivo.

Santos e Faro (2018) apontam o histórico de abuso e/ou negligência parental, ou algum outro tipo de evento traumático ocorrido durante a infância como fatores que desencadeiam o comportamento autolesivo em adolescentes. Segundo estes autores, outros adolescentes possuem transtornos ou síndromes comórbidas, sendo a conduta autolesiva considerada um sintoma de tais patologias. Assim, para Santos e Faro (2018), o comportamento autolesivo tem íntima relação com o período do ciclo vital, isto é, na adolescência este comportamento emerge e é mais frequente, intenso e grave, podendo estar associado, também, a distorções cognitivas, disfunções emocionais e atuações contextuais conflituosas.

Tardivo e colaboradores (2019) apontam como causas do comportamento autolesivo traços de insegurança e a não adequação aos contextos sociais, bem como sentimentos de menos valia, o que demonstra a necessidade dos adolescentes serem cuidados e compreendidos. Estes sentimentos de inferioridade provocam angústia, ansiedade, tensões e traumas que também levam os adolescentes a agredirem a própria pele como uma forma de expressar aquilo que não é possível por meio de palavras (MONTINI; STEPHAN, 2019).

Silva e Lima (2019) explicam que a falta de controle emocional para lidar com a insegurança e as tensões cotidianas, associada a ausência de suporte familiar, desencadeia o comportamento autolesivo. Nessa perspectiva, Saad, Monteiro e Souza (2020) concluem que estes fatores podem induzir a um quadro de depressão, dentre outros transtornos mentais, o que aumenta a probabilidade de os adolescentes desenvolverem o comportamento autolesivo.

Para Moraes e colaboradores (2020), não somente a ausência de suporte familiar pode causar o comportamento autolesivo, mas a adversidade vivenciada na própria família, o que provoca um convívio social conturbado. Estes autores explicam, ainda, que acontecimentos adversos na vida, a participação em conflitos, o uso de drogas na família, conhecer alguém que se corta e querer imitar este comportamento, as relações estabelecidas em redes sociais, o histórico

de violência sexual, *bullying* e afiliação a algumas religiões podem provocar o comportamento autolesivo.

Souza e colaboradores (2020) nos mostram, em seus estudos, que as causas que levam à automutilação em adolescentes são transtornos/psicopatologias, causas não-especificadas e a vontade de escapar de situações conflituosas. Por sua vez, Kuba e colaboradores (2020) relatam que as motivações para a automutilação em adolescentes incluem desregulação emocional, a Internet como possível influência e a prevalência de transtorno de personalidade limítrofe. Este transtorno, também chamado de *borderline*, faz com que a pessoa tenha dificuldade de comunicar sentimentos, provocando ansiedade e depressão, o que acaba levando-a a episódios de automutilação.

Por fim, Santos e colaboradores (2020) concluíram, em pesquisa realizada, que os fatores associados ao comportamento autolesivo entre os adolescentes avaliados diziam respeito a serem do sexo feminino, viver com outro familiar, estar cursando o 3º ano do ensino médio, consumo de cigarros e de bebida alcoólica.

Portanto, diante da análise dos trabalhos acima, percebeu-se que o comportamento autolesivo tem grande frequência de associação ao sexo feminino, com várias causas que levam os adolescentes a o praticarem buscando a sensação de alívio para todas às questões que os afligem.

O comportamento autolesivo no contexto escolar

O comportamento autolesivo é visto como o ato em que o indivíduo provoca danos em seu próprio corpo por meio de machucados, queimaduras, arranhões, consumo de bebidas em excesso e cigarros, mas sem a intenção de suicídio. Fonseca e colaboradores (2018) destacam a relevância de estudos sobre o comportamento autolesivo para o conhecimento do fenômeno entre adolescentes. Esses estudos podem contribuir para a construção de ações de políticas e programas preventivos, direcionados à problemática entre adolescentes (REIS *et al.*, 2019).

Para Montini e Sthepan (2019), a prática da automutilação se mostra um sério problema que exige a atenção de educadores, psicólogos e pais. Visando entender o que provoca o comportamento autolesivo relacionado ao contexto escolar, Santos e colaboradores (2020) realizaram estudo sobre adolescentes que estavam cursando o último ano do ensino médio e

observaram que estes são mais propensos a se auto intoxicarem com medicamentos. Para estes autores, tal fato pode ser devido à proximidade de enfrentar o vestibular para ingressar no Ensino Superior, o que os obriga a lidar com pressões e responsabilidades antes inexistentes, acarretando sobrecarga física e mental.

Assim, embora o *bullying* seja bastante apontado como uma das principais causas do comportamento autolesivo relacionado ao contexto escolar, outros diferentes fatores podem desencadear este comportamento. Por este motivo, os profissionais da educação devem estar atentos para às diversas ocorrências na escola, com o intuito de minimizar situações que podem contribuir para este comportamento (LUCENA; HOLANDA; BELMINO, 2020).

Para Silva e Siqueira (2017), quando estudantes passam a praticar a autolesão em seus corpos, pode-se notar mudanças no comportamento, por isso, é preciso que os professores estejam atentos a isto. Os autores explicam, ainda, que os adolescentes lançam mão desse tipo de comportamento para que possam redirecionar sua energia e buscar respostas para as suas perguntas e conflitos, e é na escola que esses comportamentos acabam por se evidenciar.

Nesse sentido, Lopes e Teixeira (2019) relatam que a automutilação na escola pode gerar consequências graves, tanto para o sujeito como para a instituição. Para os estudantes, entre as consequências estão a paralisação nas produções, a dificuldade de socialização e de se adaptar ao ambiente (LOPES; TEIXEIRA, 2019). Tardivio e colaboradores (2019), ao realizarem estudo com alunos que revelaram severas dificuldades em suas relações com outros, apontam que é necessário aprimorar os programas de prevenção ao comportamento autolesivo e de acolhimento aos adolescentes nas escolas.

Sant'Ana (2019) argumenta que os educadores não podem se eximir da responsabilidade de observar sinais que poderiam desencadear o comportamento autolesivo de relatar este comportamento para a família e órgãos oficiais da rede de proteção à infância e à adolescência, como, por exemplo, na realidade brasileira, o Conselho Tutelar, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Buscando prevenir o comportamento autolesivo e colaborar na construção de estratégias de ação, é primordial que as escolas tenham conhecimento sobre as características socioeconômicas dos alunos, ou seja, acerca das condições estruturais do bairro/localidade, dos recursos e serviços públicos ou privados, disponíveis ou não (como acesso à Internet a outras atividades sociais) no(s)

bairro(s) do entorno da escola, a fim de obter uma visão mais abrangente sobre a realidade social dos adolescentes (SANT'ANA, 2019).

Como estratégias de ação para a prevenção ao comportamento autolesivo, a escola pode pensar em medidas como palestras, conscientização dos alunos em sala, a abordagem do tema em reuniões de pais, orientando-os a buscarem ajuda profissional de um psicólogo, e a mobilização do Conselho Tutelar (SILVA; SIQUEIRA, 2017). Outras ações abrangem a possibilidade de que o estudante possa transitar por outros espaços que não somente a sala de aula, seja uma biblioteca, a sala de artes ou de música, oportunizando o acolhimento de um mal-estar do sujeito, ao invés de enquadrá-lo em um modelo de estudante posto como ideal (LOPES; TEIXEIRA, 2019).

A escola também pode fazer resistência ao modo de atuar dos adolescentes, utilizando-se, por exemplo, de um viés clínico na instituição, compreendendo o sujeito para além de um “fracasso” (LOPES; TEIXEIRA, 2019). De acordo com Santos e colaboradores (2020), as melhores práticas, nesse sentido, incluem a implementação de uma educação adequada em saúde mental, pelas escolas, e o desenvolvimento de planos terapêuticos contemplando estratégias de regulação emocional. É importante que o psicólogo escolar retire-se de sua sala e circule pelos espaços, procurando enxergar o que acontece no ambiente escolar para que estas ações sejam planejadas. Para Lopes e Teixeira (2019), deve haver uma escuta qualificada na escola, dando voz aos adolescentes para que possam produzir um saber sobre si que possibilite o entendimento de seu mal estar.

A escola possui responsabilidade em relação à sociedade, mas isso não significa que ela deve abraçar sozinha o problema do comportamento autolesivo. Além da escola, a família e o Estado, por meio, por exemplo, dos centros de saúde, podem desempenhar um papel muito importante na detecção precoce de jovens com distúrbios psicológicos e outros problemas que podem provocar o comportamento autolesivo (REIS *et al.*, 2019). Para isso, “é necessário o diálogo livre de preconceitos nas escolas, nos dispositivos de saúde e na família, configurando fatores de proteção para evitar essa prática que advém de diversos acontecimentos negativos ao longo da vida” (MORAES *et al.*, 2020, p. 1).

Sabemos que o papel do professor é desafiador, por isso, para que professores se sintam preparados para lidarem com diferentes problemas associados ao contexto escolar, e que podem levar adolescentes a desenvolverem comportamento autolesivo, é preciso que o tema seja discutido

na formação docente, inicial e continuada.

Considerações finais

O comportamento autolesivo na adolescência é visto com vários significados, e é preciso atenção aos adolescentes que demonstrem este tipo de comportamento, atentando para as causas e o exame coerente destas.

Da análise dos trabalhos apresentados neste estudo, podemos constatar que estes convergem para os seguintes achados: há um crescimento no número de casos de comportamento autolesivo entre adolescentes e relacionados ao contexto escolar, principalmente ao ensino médio, e a maioria dos casos diz respeito ao sexo feminino.

Segundo os autores lidos, há várias causas que levam os adolescentes a praticarem o comportamento autolesivo, como fatores psicológicos, emocionais e familiares, e, dentre estes, se destacam os sentimentos de culpa, raiva, ansiedade, a depressão, o abuso sexual, a influência da Internet, o preconceito e o *bullying* nas escolas, os transtornos, o consumo de cigarro e de bebidas alcoólicas. Outro aspecto abordado nas pesquisas é o fato de que nas escolas devem haver psicólogos escolares para fazerem uma anamnese com os alunos, identificando os possíveis problemas que muitos carregam consigo. Além disso, é preciso a implementação de uma educação adequada em saúde mental pelas escolas, com o desenvolvimento de planos terapêuticos que contemplem estratégias de regulação emocional e a presença de sala de artes ou de música. Nestes espaços, os estudantes poderiam ser acolhidos, relatando seu mal-estar.

De modo geral, sendo este estudo uma revisão bibliográfica, pode contribuir para outras pesquisas, além de apresentar informações relevantes para a comunidade escolar, ajudando-a a pensar sobre as causas e modos de prevenção do comportamento autolesivo entre os adolescentes.

Referências

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso: 03 ago. 2021.

CEDARO, José Juliano; NASCIMENTO, Josiana Paula Gomes. Dor e Gozo: relatos de mulheres jovens sobre automutilações. *Psicologia, USP*, v. 24, n. 2, p. 203-223, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/QV3pD3ctWG9jzsZSgg6n9WP/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

CHAVES, Eliza Inácio; BROCK, Karine Ferreira; VOLPI, Sandra Mara Dall'Igna. Automutilação e relações subjetivas em adolescentes: contribuições da Psicologia Corporal. In: : VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (Org.) 24º CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. *Anais*. Curitiba: Centro Reichiano, 2019. Disponível em: <http://centroreichiano.com.br/anais-dos-congressos-de-psicologia/> Acesso em: 27 jul. 2021.

FONSECA, Paulo Henrique Nogueira *et al.* *Autolesão sem intenção suicida entre adolescentes*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 70, n. 3, p. 246-258, 2018.

FORMIGLI, Vera Lúcia Almeida; COSTA, Maria Conceição Oliveira; PORTO, Lauro Antonio. Evaluation of a comprehensive adolescent health care service. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 16, n. 3, p. 831-841, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/rw7MVHbYWBsSpFb6cZkkXfy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GUERREIRO, Diogo Frasilho; SAMPAIO, Daniel. Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. *Revista portuguesa de saúde pública*, v. 31, n. 2, p. 231-222, 2013.

JORGE, Joana Calejo; QUEIRÓS, Otilia; SARAIVA, Joana. Descodificação dos comportamentos autolesivos sem intenção suicida: estudo qualificativo das funções e significados na adolescência. *Análise Psicológica*, v. 33, n. 2, p. 207-219, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/991/pdf>. Acesso em: 19 ago 2021.

KUBA, Célia *et al.* A automutilação na adolescência. *Integración Académica en Psicología*, v. 8, n. 22, p. 85-95, 2020.

LIMA, Luiza Isabel Gomes Freire Nobre; BARREIRA, Alexandra; CASTILHO, Paula. A influência de fatores sociodemográficos na expressão de comportamentos autolesivos não suicidários (NSSI) em adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, v. 08, n. 1, p. 33-48, 2017. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/4598/1/rpca_v8_n1_2017_3.pdf. Acesso em 19 fev. 2022.

LOPES, Lorena da Silva; TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Automutilações na adolescência e suas narrativas em contexto escolar. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, p. 291-303, 2019.

LUCENA, Valéria Gonçalves; HOLANDA, Indira Feitosa Siebra; BELMINO, Marcus César de Borba. A dor que corta a pele e rasga a alma: o significado da autolesão em estudantes do ensino

médio. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 49595-49616, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13665/11443>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MONTINI, Luciana dos Santos; STEPHAN, Francesca. A prática da automutilação na adolescência. *Caderno Científico Unifagoc de Graduação e pós-Graduação*, v. 4, n. 2, 2019.

MORAES, Danielle Xavier *et al.* Caneta é a lâmina, minha pele o papel: fatores de risco da automutilação em adolescentes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 73, suppl 1, p. 1-9, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014*. São Paulo, SP: FAPESP.

RAUPP, Carolina Silva; MARIN, Angela Helena; MOSMANN, Clarisse Pereira. Comportamentos autolesivos e administração das emoções em adolescentes do sexo feminino. *Psicologia Clínica*, v. 30, n. 2, p. 289-308, 2018.

REIS, Marta Sofia Pereira dos *et al.* Comportamentos autolesivos nos adolescentes : resultados do estudo HBSC 2018. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, v. 10, n. 1, p. 207-217, 2019.

SAAD, Geógia; MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Suicídio e comportamento autolesivo em crianças e adolescentes. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. 1-18, 2020.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. *Cadernos de Educação*, n. 30, p. 149-166, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/09.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Autolesão não suicida na adolescência e a atuação do psicólogo escolar: uma revisão narrativa. *Revista de Psicologia da IMED*, Passo Fundo, v.11, n.1, p.120-138, jun.2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217550272019000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, Amanda Albino dos *et al.* Automutilação na adolescência: compreendendo suas causas e consequências. *Temas em saúde*, João Pessoa, p. 54-82, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=10525885981936844077&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 06 jul. 2021.

SANTOS, José Hermínio Rocha Magalhães *et al.* Comportamento autolesivo em adolescentes de escola pública. *Adolescência & Saúde*, Rio de Janeiro, v.17, n. 2, p. 34-41, abr/jun. 2020.

SANTOS, Luana Cristina Silva; FARO, André. Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma

revisão teórica. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2018.

SILVA, Joice Kelly da; LIMA, Vera Helena. A Adolescência e as Automutilações. *Cadernos de Psicologia*, v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2480/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SILVA, Michelle Fernanda de Arruda; SIQUEIRA, Alessandra Cardoso. O perfil de adolescentes com comportamentos de autolesão identificados nas escolas estaduais em Rolim de Moura – RO. *Revista Farol*, v.3, n.3, p. 5-20, 2017. Disponível em: <http://www.revistafarol.com.br/index.php/farol/article/viewFile/38/58>. Acesso em: 23 jul.2021.

SOUZA, Iandra Camila da Silva *et al.* Dados epidemiológicos da automutilação em municípios da região da Mata Norte de Pernambuco. *Temas em saúde*, v. 20, n. 2, p. 315-328, 2020.

TARDIVO, Leila Salomão de La Plata Cury *et al.* Autolesão em adolescentes, depressão e ansiedade: um estudo compreensivo. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, v. 39, n. 97, p. 159-169, 2019.

TURNER, V. J. *Secret scars: uncovering and understanding the addiction of self-injury*. Center City, Minnesota: Hazelden, 2002.

MICROAGRESSÕES, RACISMO ALGORÍTMICO E SUAS REPERCUSSÕES NO CAMPO DA SAÚDE: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Ayêska Luzia Cardozo de Jesus¹⁵
Edmar Henrique Dairell Davi¹⁶

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar como as microagressões raciais e o racismo algorítmico influenciam no acesso e na assistência à saúde, mais especificamente, analisa-se como a literatura nacional e internacional discute e reflete sobre como estas diferentes ações discriminatórias afetam o cuidado em saúde da população negra. Foi realizada uma revisão sistemática de bibliografia a partir de buscas nas plataformas SciELO, Lilacs, BVS/Saúde e Periódicos CAPES. Através dessas buscas, foram identificadas 167 publicações, das quais 16 fizeram parte da amostra final após a leitura integral destes artigos. Os resultados encontrados foram agrupados em duas categorias: Mapeamento de microagressões e impactos na formação em saúde; e Racismo algorítmico e iniquidades em saúde. Através da análise dos resultados da primeira categoria, ficou evidente que as microagressões repercutem na saúde de quem sofre estas ações racistas e que elas se reverberam principalmente em diferentes espaços e instituições de ensino ou de assistência. Por sua vez, os estudos da segunda categoria apresentam resultados referentes ao viés existente em softwares que reforçam as iniquidades em saúde, em detrimento da população negra, uma vez que não são levados em consideração fatores socioeconômicos e o racismo estrutural na assistência em saúde. De forma geral, observou-se que ainda há escassez de estudos que relacionem temas como microagressões, racismo algorítmico e se dediquem à investigação dos seus impactos na saúde, indicando um horizonte possível para pesquisas futuras, tendo em vista a relevância que a tecnologia tem tido no comportamento e no cotidiano das pessoas.

Palavras-chave: Microagressões raciais; Saúde; Racismo

Abstract

This article aims to investigate how racial microaggressions and algorithmic racism influence access and health care, more specifically, it analyzes how national and international literature discusses and reports on these different discriminatory actions that affect the health care of black people. A systematic review of the bibliography was carried out using the SciELO, Lilacs, BVS/Health and CAPES Journals's platforms. Through it, 167 publications were identified, of which 16 were part of the final sample after content analysis. The results found were grouped into two categories: Mapping of microaggressions and impacts on health education; and Algorithmic racism and health inequities. Through the analysis of the results of the first category, it was evident that microaggression affects the health of those who suffer from these racist actions and that they reverberate mainly in different spaces and educational or care institutions. In turn, studies in the second category present results regarding the existing bias in software that reinforce health inequities, to the detriment of the black population, since socioeconomic factors and structural racism in health care are not taken into account. In general, it was observed that there is still a shortage of studies that relate topics such as microaggression, algorithmic racism and are dedicated to the investigation of their impacts on health, indicating a possible horizon for future research, considering the importance that technology has had on behavior and in people's daily lives.

Keywords: Racial microaggressions; Health; Racism

¹⁵Bacharela em Saúde e Psicóloga pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: ayeskaluzia@gmail.com

¹⁶Doutor em Psicologia e docente do Centro de Ciências em Saúde da UFRB. E-mail: edmardavi@ufrb.edu.br

Introdução

Este artigo tem o objetivo de investigar, através da produção bibliográfica que vem sendo produzida dentro e fora do Brasil, os impactos da tecnologia na manutenção e intensificação das iniquidades em saúde, principalmente por meio das microagressões e do racismo algorítmico. O racismo pode ser definido como uma maneira organizada de discriminação que tem na raça o seu fundamento. Ele pode se manifestar a partir de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios a sujeitos específicos, a depender do grupo racial a que pertençam (ALMEIDA, 2019).

Dentre as diferentes manifestações racistas, no racismo institucional as ações discriminatórias acontecem para além de comportamentos individuais, uma vez que são resultado do funcionamento normal das instituições, tidas como o somatório de normas e técnicas de controle que condicionam o comportamento das pessoas. O racismo institucional, dessa forma, não se expressa em atos explícitos de discriminação (como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o preconceito e a discriminação racial). Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Ele extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma geral, desigualdades e iniquidades (ALMEIDA, 2019).

O racismo institucional nos permite entender a forma mais ampla do racismo na construção da ordem social, em que as instituições são estruturadas e os sujeitos constituídos. Noutras palavras, ele diz respeito às divisões de classe, ao imaginário étnico-racial, aos hábitos, costumes, etc. Organizando um sistema de privilégios de maneira ampliada, penetrando no tecido social, na cultura e nas dimensões inconscientes do comportamento das pessoas. Daí sua dificuldade em ser compreendido e enfrentado, devido ao fato de a sua complexidade e invisibilidade tornarem sua admissão social difícil.

Mesmo refletindo sobre o aspecto institucional, há que se considerar a responsabilidade individual neste processo, uma vez que muitas pessoas utilizam a característica estruturante do racismo como forma de se isentar de sua culpa enquanto pessoa que reitera e reforça a manutenção dele. Conforme Almeida (2019), as ações racistas no âmbito institucional não retiram a responsabilidade individual sobre a prática de condutas discriminatórias e não são um alibi para quem age assim. Pelo contrário, entendendo que o racismo diz de uma estrutura e não

de um ato isolado vindo de uma pessoa ou grupo, isso nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo (ALMEIDA, 2019, p. 40).

Por assumir diferentes formas em momentos históricos distintos, o racismo deve ser entendido como uma ideologia e uma prática que a todo momento se modifica. E por se transformar, se adaptar a diferentes espaços e atravessar todas as relações, Moreira (2019) chama a atenção para outra forma de racismo denominada por ele de racismo recreativo. Para o autor, esta forma de discriminação teria como função legitimar um sistema de privilégios raciais que depende da circulação contínua de estereótipos que representam minorias. Insultos, piadas, manifestações de menosprezo, rebaixamento de pessoas ou grupos em decorrência da cor, da origem, traços físicos e símbolos pertencentes a heranças ancestrais, etc. seriam exemplos de ações racistas de caráter recreativo. Elas afetam sobremaneira colocação na sociedade, ditando a posição no mercado de trabalho, a forma de acesso à educação, aos serviços de saúde, a qual classe social pertencerá e diversos quesitos de inclusão social.

O racismo recreativo é muitas vezes baseado em microagressões cotidianas contra grupos determinados. Sendo diferenciadas de um racismo explícito, as microagressões são padrões de comportamento, produções culturais e mensagens não suficientemente lidas como graves para serem classificadas como uma discriminação possível de gerar processo judicial, mas que expressam desprezo e ódio por minorias raciais (SILVA, 2020).

As formas de microagressões raciais podem explicar como as manifestações discriminatórias acontecem em determinados ambientes, em relação a grupos minoritários (geralmente o público-alvo de ataques midiáticos ou virtuais), que são reproduzidos de forma distinta do racismo explícito. Silva (2020) indica que o conceito de microagressão racial surgiu dos trabalhos do psiquiatra Chester Pierce (1927-2016) com a perspectiva de ações ofensivas que não são diretamente brutas ou violentas fisicamente, mas são sutis e paralisantes e difundidas pelos aparatos da mídia e da educação. Ainda para Silva (2020) a utilização do termo “micro” não se refere necessariamente ao nível de virulência, mas sim à repetição e ao fato de que a ação atinge individual ou localmente uma pessoa em situações privadas ou limitadas e também permitem a evasão do agressor no seu nível de intencionalidade sobre a agressão, quando se diz, por exemplo: “era só uma piada ou era só uma brincadeira”.

Assim, microagressões – insultos verbais ou comportamentais, intencionais ou não, tornam-se eventos estressores e afetam a saúde mental de quem sofre estas ações. De fato, estudos (DAMASCENO & ZANELLO, 2018; MATA & PELISOLI, 2016) têm sugerido que a exposição a determinados tipos de discriminação de forma frequente tem repercussões negativas na saúde mental de pessoas negras. Experiências de cunho racista, por exemplo, estão relacionadas ao uso abusivo de substâncias, a baixa autoestima, a transtornos mentais e a sintomas depressivos de um modo geral. Adicionalmente, estudos também têm apontado os efeitos do racismo na saúde mental e, por consequência, na saúde física, indicando correlações elevadas com o estresse e depressão, e com o declínio da saúde física, com maior prevalência de doenças cardiovasculares e obesidade (DAMASCENO & ZANELLO, 2018).

Analisando o racismo presente nas redes sociais, websites e plataformas digitais, Silva (2022) acredita que as microagressões raciais presentes nos ambientes virtuais podem ser caracterizadas também como racismo algorítmico. Esta variação do racismo diz respeito a vieses mais ou menos explícitos na ação de mecanismos computacionais que replicam e potencializam microagressões e discriminações baseadas em estereótipos racistas.

Na atualidade estamos expostos/as ao monopólio de grandes e restritas corporações que dominam diferentes conteúdos em circulação na internet. Esse processo de “plataformização” (MOROZOV, 2018) da web faz com que se privilegiem determinadas práticas e ativamente moldam-se dinâmicas sociais que dependem destas plataformas, transformando e condicionando conteúdo, relações, entendimentos, etc. Para Morozov (2018), a atual confiança excessiva nas tecnologias e autorregulação de mercados esconde os impactos e decisões feitas dia a dia por designers, engenheiros, cientistas e executivos de negócio que pecam por intenção ou omissão quanto à efetiva liberdade de expressão e uso da web.

Os algoritmos podem ser entendidos como um conjunto de passos para a realização de uma tarefa que, descrita da forma mais simples possível, possa ser comunicada através de código ou linguagem de programação para a execução de um computador (SILVA & ARAÚJO, 2020). Nos sites, aplicativos, redes sociais e no uso de outras tecnologias digitais, estamos intensamente em relação com essa lógica computacional que atua ao classificar, filtrar, sugerir e recomendar conteúdos de acordo com parâmetros pré-definidos. O uso dessas técnicas algorítmicas de classificação em plataformas digitais está relacionado com o modelo de negócios desses serviços. O propósito da implementação desses mecanismos é a produção de perfis que buscam antecipar a atividade e os interesses dos usuários. Trata-se do cruzamento de dados como o conhecimento sobre o usuário adquirido naquele instante, o conhecimento de escolhas anteriores do usuário e a previsão estatística e demográfica sobre usuários semelhantes.

Embora algoritmos sejam retratados com frequência como agentes poderosos que ocupam a posição de sujeito dos enunciados sobre plataformas digitais, é fundamental para uma abordagem crítica desse fenômeno reconhecer a natureza relacional, contingente e contextual desses sistemas. Clarissa Véliz (2021) afirma que vivemos em uma sociedade algorítmica que pensa muito mais do ponto de vista da utilidade e muito menos do ponto de vista da privacidade. Cada vez mais incorporamos novas tecnologias no nosso dia a dia sem ter uma análise crítica sobre como elas vão influenciar nossas vidas. Só vemos a partir da ótica da comodidade, e não enxergamos como uma vigilância automatizada em dispositivos que não conhecemos suficientemente bem. Se pararmos para pensar que essas tecnologias são utilizadas para decidir se você consegue uma vaga de emprego ou não, qual sua pontuação de crédito e até em decisões judiciais, como é o caso do reconhecimento facial realizado através de inteligência artificial - IA o cenário se modifica e podemos perceber o quão potencialmente prejudiciais elas podem ser.

Joy Buolamwini, pesquisadora do MIT Media Lab, em seu documentário *Coded Bias* (2020) traz que várias tecnologias de reconhecimento facial não detectam precisamente rostos de pele negra, além de também classificar de forma errônea os rostos de mulheres. Dito isto, ao investigar o caráter altamente tendencioso presente nos algoritmos, Buolamwini demonstra que a inteligência artificial não é neutra e, conseqüentemente, os algoritmos também não. Portanto, cabe ressaltar que “não existe pensar solução tecnológica sem pensar as conseqüências para a sociedade e sem a participação da sociedade. Não existe IA inclusiva se ela não reconhece uma raça ou se ela só direciona determinadas ações para um gênero” (HORA, 2021).

Para O’Neil (2020), os modelos algorítmicos seriam como armas de destruição em massa uma vez que “Suas decisões, mesmo quando erradas ou danosas, estavam para além de qualquer contestação. E elas tendiam a punir os pobres e oprimidos da sociedade enquanto enriquecia ainda mais os ricos” (p. 8). Essa reflexão se aproxima do conceito proposto por Safiya Noble (2018) a partir do conceito de “*technological redlining*” ou “*digital redlining*” como a prática de criar e perpetuar iniquidades já existentes entre grupos marginalizados através do uso de tecnologias digitais, conteúdo digital e internet. Para esta última autora é preciso que a internet seja de fato uma fonte de oportunidades para as pessoas de forma democrática e que deve ser construída a partir da transparência e prestação de contas como propriedades fundamentais.

Diferentes são os trabalhos (GERALDO, 2019; SILVA & ARAÚJO, 2020; CARRERA & CARVALHO, 2020), que investigam e discutem a atuação dos algoritmos e das plataformas na reprodução e manutenção do racismo e das microagressões raciais como também sua

influência na construção de políticas públicas e respeito aos direitos de minorias. Isso posto, tendo em vista a atualidade e a relevância do tema, o presente artigo apresenta uma revisão sistemática de literatura, que tem como objetivo analisar na literatura técnico científica o que tem sido publicado acerca da relação entre microagressões, racismo algorítmico e saúde da população negra. Como objetivos específicos pretendemos: descrever como a literatura associa as microagressões e as questões de saúde de modo geral e mais especificamente, descrever e discutir os estudos sobre racismo algorítmico e possíveis impactos/influências em relação às iniquidades em saúde.

Método

Para a análise da literatura sobre as implicações das Microagressões e do Racismo algorítmico na saúde, foi feita pesquisa bibliográfica nas seguintes plataformas de periódicos científicos: SciELO, Lilacs, BVS/Saúde e Periódicos CAPES. Analisaram-se publicações nacionais e internacionais, dos últimos 6 anos, através das seguintes estratégias de busca: Racismo Algorítmico e Saúde; Microagressões e Saúde; Preconceito Racial e Tecnologia e foram utilizados seus correlatos em inglês: Algorithmic Racism and Health; Microaggression and Health; Racial Prejudice and Technology. Identificaram-se de 167 publicações cujos resumos foram analisados. Foram excluídos artigos que não se associaram aos termos propostos, artigos de acesso restrito, materiais apenas com resumos, dissertações e publicações de anos anteriores a 2015. Foram excluídos 151 artigos escritos que não tratavam diretamente do tema abordado. Por fim, após a delimitação da amostra, 16 artigos foram selecionados e lidos integralmente para compor o presente estudo. Essas produções foram divididas em duas categorias criadas após a análise dos artigos, sendo elas “Mapeamento das microagressões e impactos na formação em saúde” e “Racismo Algorítmico e manutenção de iniquidades em saúde”.

Resultados e Discussão

A busca inicial nas bases de dados utilizando os termos especificados no método destacado acima gerou um total de 16 artigos. O detalhamento da quantidade de produções encontradas, excluídas e selecionadas pode ser vista na Tabela 1. Já os artigos, que após a leitura e classificação foram escolhidos para compor a amostra, foram reunidos em duas categorias

dispostas no Quadro 1 e no Quadro 2. Neles são apresentados os materiais para análise, bem como seus respectivos títulos, autores, anos de publicação e revistas.

Tabela 1. Artigos encontrados, excluídos e selecionados ao longo da pesquisa.

BANCO DE DADOS	ENCONTRADOS	EXCLUÍDOS	SELECIONADOS
SciELO	2	1	1
Lilacs	3	2	1
BVS/Saúde	64	57	13
CAPES	92	91	1
Total	167	151	16

Quadro 1. Mapeamento das microagressões e impactos na formação em saúde

TÍTULO	AUTORIA	ANO	REVISTA
O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras	Martins, T.; Lima, T.; Santos, W.	2020	Psicologia e Saúde Coletiva
Rationale for the Design and Implementation of Interventions Addressing Institutional Racism at a Local Public Health Department	Duerme, R.; Dorsinville, A.; McIntosh-Beckles, N.; Wright-Woolcock, Stacey	2021	Ethnicity & Disease
“It’s Killing Us!” Narratives of Black Adults About Microaggression Experiences and Related Health Stress	Hall, J.M.; Fields, B.	2015	Global Qualitative Nursing Research
Engineering Solutions to COVID-19 and Racial and Ethnic Health Disparities	Barabino, G. A.	2021	Journal of Racial and Ethnic Health Disparities
Competência cultural do profissional de saúde sexual	Fleury, H. J.; Abdo, Carmita Helena Najjar.	2019	Diagnóstico & Tratamento
Microaggressions and Coping with Linkages for Mentoring	Nair, N.; Good, D. C.	2021	International Journal of Environmental Research and Public Health
Addressing Microaggressions in Academic Health: A Workshop for Inclusive Excellence	Ackerman-Barger, K.; Jacobs, N. N.; Orozco, R.; London, M.	2021	MedEDPORTAL - The Journal of Teaching and Learning Resources
Professionalism: microaggression in the healthcare setting	Ehie, O.; Mude, I.; Hill, L.; Bastien, A.	2021	Current Opinion Anesthesiology

A qualitative study of microaggressions against African Americans on predominantly White campuses	Williams, M. T.; Skinta, M. D.; Kanter, J. W.; Martin-Willett, R.; Mier-Chairez, J.; Debreaux, M.; Rosen, D. C.	2020	BMC Psychology
Addressing Racism in Medical Education: An Interactive Training Module	White-Davis, T.; Edgoose, J.; Speights, J. S. B.; Fraser, K. F.; Ring, J. M.; Guh, J.; Saba, G. W.	2018	Brief Reports

Quadro 2. Racismo Algorítmico e manutenção das iniquidades em saúde

TÍTULO	AUTORIA	ANO	REVISTA
Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations	Obermeyer, Z.; Powers, B.; Vogeli, C.; Mullainathan, S.	2019	Science
Ethical limitations of algorithmic fairness solutions in health care machine learning	McCradden, M. D.; Joshi, S.; Mazwi, M.; Anderson, J. A.	2020	The Lancet
Machine learning and algorithmic fairness in public and population health	Mhasawade, V.; Zhao, Y.; Chunara, R.	2021	Nature Machine Intelligence
Millions affected by racial bias in health-care algorithm	Ledford, H.	2019	Nature
Assessing risk, automating racism	Benjamin, R.	2019	Social Science
Teaching yourself about structural racism will improve your machine learning	Robinson, W. R.; Renson, A.; Naimi, A. I.	2019	Biostatistics

No artigo “‘It’ s Killing Us!’ Narratives of Black Adults About Microaggression Experiences and Related Health Stress”, Hall e Fields (2015) trazem uma tabela sobre microagressões experienciadas, nas quais são listados tipos, descrições e frases que exemplificam como as microagressões acontecem na prática, além de categorizá-las. Entre os 15 tipos trazidos, estão: suposições de criminalidade, surpresa com inteligência/conquista, superfamiliaridade, estereotipagem, inferiorização subestimada, infantilização, conformidade/anormalidade, exotismo, perda de emprego de maneira forçada, xingamentos, negação do racismo na sociedade, negação do racismo pessoal, retenção, daltonismo e invisibilidade.

O daltonismo (ou “*colorblindness*”), descrito por Hall e Fields (2015), conversa diretamente com o “mito da democracia racial” e o “racismo à brasileira”, o primeiro reforçando a ideia equivocada de que “somos todos iguais” e que “não devemos ver uma pessoa por sua cor” e o segundo por se tratar de um “racismo sem intenção, às vezes de brincadeira, mas sempre com consequências sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos” (GUIMARÃES, 1999, p. 67). Dialogando a produção de Hall e Fields (2015) com o que vem sendo produzido no Brasil sobre microagressões, Silva (2020) traz categorias mais abrangentes de microagressões que são definidas como: microinsultos, microinvalidações, desinformação e deseducação, todos eles aplicados em casos de racismo algorítmico.

No artigo “A qualitative study of microaggressions against African Americans on predominantly White campuses”, de Williams et. al. (2020), as microagressões foram agrupadas de outra maneira, descritas como: Não é um verdadeiro cidadão; Categorização racial e uniformidade; Suposições sobre inteligência, Competência ou Status; Falso daltonismo/invalidação de identidade racial ou étnica; Criminalidade ou Perigo; Negação do racismo individual; O mito da meritocracia/raça é irrelevante para o sucesso; Hostilidade contra racismo reverso; Patologização de uma cultura minoritária ou Aparência; Cidadão de segunda classe/ignorado e Invisível; Conexão por meio de estereótipos; Exotização e erotização; Evitação e distanciamento; Exclusão Ambiental; e Ataques Ambientais.

Entre os artigos encontrados, foi possível perceber que, ainda que escassa e incipiente, existe a tentativa de traçar caminhos possíveis para lutar contra o racismo e as microagressões que acontecem no âmbito da saúde. Duerme et. al. (2021) em sua produção intitulada “Rationale for the Design and Implementation of Interventions Addressing Institutional Racism at a Local Public Health Department” descrevem a construção de um comitê buscando implementar uma iniciativa multifacetada, fundamentada na raça e vista de forma crítica para a práxis na saúde pública.

A partir de um relatório de microagressões, foi criada uma iniciativa chamada “Desmontando o Racismo”. Através dela, a equipe foi capacitada para compreender acerca de termos/palavras-chave como “racismo estrutural”, “racismo institucional”, “racismo internalizado”, entre outros, e a partir disso, o que se objetivava era que houvesse um entendimento da equipe sobre racismo em suas mais variadas formas, seguida de uma reavaliação para transformar políticas e práticas antirracistas dentro da equipe e assim criar um ambiente de trabalho que não violentasse essas pessoas cotidianamente, como estava acontecendo anteriormente.

Como esse tema é interdisciplinar e ainda tem poucas produções a respeito, foi necessário buscar através de áreas que não necessariamente têm ligação direta com a Psicologia, mas que conversam com a área da Tecnologia, como por exemplo a Engenharia. No artigo “Engineering Solutions to COVID-19 and Racial and Ethnic Health Disparities” de Barabino (2021) são apresentadas soluções pensadas a partir da engenharia com o objetivo de diminuir as iniquidades em saúde. Através da criação por parte dos engenheiros de uma abordagem de sistemas para reconhecer as disparidades de saúde, há uma oportunidade para fundir o desenvolvimento de tecnologias de inovação com necessidades de saúde não atendidas, que são alimentadas por racismo estrutural e determinantes sociais da saúde. Além disso, a autora aponta que a ausência de pessoas negras trabalhando nas áreas exatas faz com que esse debate não circule nesses espaços e que, conseqüentemente, não sejam pensadas estratégias para lidar com o racismo. Esse é um dado que deve ser analisado, principalmente pensando que a branquitude não se move para compreender raça e seus desdobramentos porque não são atingidos pelo racismo e muitas vezes sequer acreditam que ele existe.

Sem uma lente através da qual as desigualdades que moldam os processos de saúde-doença e o acesso aos cuidados, projetos que são acessíveis e totalmente eficazes para todas as populações continuarão em falta. Uma questão interdisciplinar pede estratégias pensadas em conjunto, por meio de colaborações entre profissionais de áreas distintas com base em experiências clinicamente centradas, que permitam a identificação colaborativa de necessidades não atendidas e a busca de soluções técnicas para atender essas necessidades.

Dentre os artigos coletados para a análise de dados, também foi encontrada a publicação de Martins, Lima & Santos, (2020), que aborda sobre o impacto das microagressões de gênero e raciais na saúde mental de mulheres negras. Os autores utilizaram diversos instrumentos com a finalidade de compreender de forma mais aprofundada sobre os níveis de saúde mental e autoestima dessas mulheres. Observou-se ao longo da pesquisa o papel essencial da identidade social e da autoestima para a manutenção e advento da promoção de bem-estar, qualidade de vida e saúde mental. Pode-se observar também a partir do artigo, a importância de redes de apoio e da inserção dessas mulheres em movimentos sociais, pois a inserção nesses espaços proporcionou apoios, enfrentamentos e resistências coletivas, através do aquilombamento desses grupos, segundo eles.

Uma vez que as microagressões têm o potencial de exercer efeitos prejudiciais na saúde mental das pessoas, então as abordagens para lidar com elas também se tornam centrais no gerenciamento das suas conseqüências. Partindo dessa premissa, Nair e Good (2021) em seu artigo, usando *focus* grupo que passam por marginalizações distintas e por meio de entrevista

qualitativa sobre as experiências de microagressão (que aborda raça, gênero, orientação sexual e religião), exploram diferentes mecanismos de enfrentamento nos espaços de mentoria. Foram categorizadas em seis estratégias de enfrentamento principais: Enfrentando a resistência e recuperando a voz de alguém; Enfrentando, recuando, reenquadrando ou retirando-se; Enfrentando a rejeição ou impedimento; Enfrentando a restrição e internalização; Enfrentando a busca de apoio e reconectando (com espaços seguros); e Enfrentamento de esforço redobrado. Entre as respostas que as pessoas costumavam ter frente às microagressões, foram citadas: dúvida, raiva, culpa, depreciação, alienação, isolamento, depressão, ansiedade, frustração, impotência, invisibilidade, perda de integridade, raiva e medo. Através do domínio de mentoria, habilidades puderam ser treinadas, entre elas: técnicas de resolução de problemas, habilidades de comunicação, manter conversas difíceis, dar/receber feedback, treinamento de inteligência emocional, entre outros aspectos que são afetados em pessoas que sofrem microagressões.

O estudo realizado por Fleury e Abdo (2019) buscou investigar sobre a competência cultural do profissional de saúde sexual, refletindo acerca das microagressões presentes nos contextos de populações marginalizadas, a partir do contato com o racismo explícito e implícito sobre a corporalidade de pessoas negras. Pois, segundo as autoras, profissionais de saúde do campo sexual consideram-se capacitados/as para atender esses públicos, sendo que na maioria dos casos, não possuem discussões sobre esses enfrentamentos, o que faz com que repliquem violências e racismo, sem autorreflexão sobre seus próprios atos. Isto põe um desafio necessário na formação de profissionais de saúde, pois apenas através do pensamento crítico, antirracista decolonial é possível modificar as formas de poder, saber e viver com o outro.

Dialogando com os escritos de Fleury e Abdo (2019), o artigo “Addressing Microaggressions in Academic Health: A Workshop for Inclusive Excellence”, de Ackerman-Barger et. al. (2021), trata das microagressões vivenciadas por estudantes em profissões da saúde e como responder a essas situações tornou-se parte de uma discussão sobre como garantir que os alunos sejam tratados com equidade nos espaços educativos. Foi realizado um workshop focado em situações acadêmicas de profissões da saúde em que ocorrem microagressões por meio de sete cenários ilustrativos, nos quais profissionais de saúde, alunos e professores puderam ter a experiência em ambientes acadêmicos e clínicos. Foram incluídos membros da comunidade acadêmica, tais como professores, lideranças, funcionários e alunos. No entanto, segundo os autores, é um conteúdo útil para qualquer pessoa, pois leva a compreensão do tema, aprendendo como respondê-lo e promover a inclusão nos ambientes.

Já na área da Medicina, dialogando com a produção de Fleury e Abdo (2019) que também discutiu essa área, Ehie et. al. (2021) em seus escritos afirmam que embora as microagressões sejam geralmente inconscientes, elas ainda impactam o entendimento, ações e decisões de profissionais médicos em relação a uma pessoa ou grupo de pessoas. Em um estudo usando um quadro etnográfico para avaliar um grupo de pacientes obstétricas, Smith-Oka descobriu uma nova forma de microagressão em que ele denominou microagressões corporais. O termo descreve os valores impostos e tratamento hostil oferecido a mulheres grávidas marginalizadas por médicos que fazem comentários degradantes sobre seus estilos de vida. Como um exemplo, o autor descreve os esforços de esterilização forçada em obstetrícia, que visam mães solteiras e mulheres com baixa renda. Segundo Curi et. al (2020) atualmente, em tempos de ativismo digital, são perceptíveis relatos importantes sobre violência obstétrica, pautados numa lógica de “racismo obstétrico”, termo decorrente do reconhecimento do racismo e da discriminação como elementos de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil. Tendo em vista os resultados encontrados, é inegável perceber como microagressões e saúde estão conectadas e como elas se reverberam principalmente nos espaços de cuidado à saúde.

Diferentemente das microagressões que surgem mais notoriamente nas relações interpessoais, o racismo algorítmico, conforme os textos aqui analisados, se mostra de forma implícita nos processos decisórios (custos, assistência, tempo de internação, acesso a serviços, cobertura dos planos, etc.), que envolvem as questões de saúde da população negra. Fora da área da saúde, os algoritmos de pontuação de crédito preveem resultados relacionados à renda, incorporando disparidades de emprego e salário (O'NEIL, 2020). Os algoritmos de policiamento prevêem os tipos de crime a serem mensurados, o que também reflete no aumento da abordagem e prisão de alguns grupos (VÉLIZ, 2021). Os algoritmos de contratação preveem decisões de emprego ou classificações de supervisão, que são afetadas por preconceitos de raça e gênero. Já no campo da saúde, conforme Obermeyer et al. (2019), o uso de algoritmos comerciais para identificar e ajudar pacientes com necessidade complexa de saúde exibem um viés racial significativo. Para os autores, em um determinado score de risco os pacientes negros ficam consideravelmente mais doentes do que os pacientes brancos, devido às questões estruturais que afetam a população negra, mas, no entanto, os programas utilizados nas análises focam mais nos custos de cuidados em vez de doenças, o que significa que se gasta menos dinheiro cuidando de pacientes negros do que de pacientes brancos. Assim, apesar dos custos em saúde parecerem um substituto eficaz para decisões sobre doenças e assistência como medidas de

precisão preditiva, surgem grandes vieses raciais. Pacientes negros com doenças crônicas recebem menos assistência do que em comparação com pacientes brancos.

Ainda para Obermeyer et al. (2019), a forma de alimentação dos dados que compõem a construção dos algoritmos deve ser alterada para que as decisões sobre a assistência aos pacientes aconteça de forma mais justa. Sendo vital desenvolver ferramentas que se movam desde a avaliação do risco individual até a avaliação da produção de risco pelas instituições sociais que (re) produzem o racismo.

No artigo “Assessing risk, automating racism. A health care algorithm reflects underlying racial bias in society”, Benjamin (2019) discute a pesquisa de Obermeyer et al. (2019) e indica que não é somente nas interações com o sistema de saúde que as pessoas negras sofrem discriminação, mas também na persistência do racismo estrutural e interpessoal. Mesmo os prestadores de cuidados em saúde têm ideias racistas, que são transmitidas aos estudantes de medicina, apesar do juramento de “não causar dano”. E a autora cita ainda o estigma presente no contexto norte-americano do paciente negro “não complacente” como aquele que questiona a autoridade médica. Enfim, para a autora é pertinente que os pesquisadores que discutem o racismo algorítmico não deixem que o viés presente nestes programas ofusque o contexto discriminatório que torna as ferramentas automatizadas tão importantes e as instituições que utilizam dessas tecnologias também sejam responsabilizadas pelos resultados prejudiciais à população negra.

Nesta mesma trilha, Ledford (2019), no texto “Millions affected by racial bias in health-care algorithm. Study reveals widespread racism in decisionmaking software used by US hospitals”, discute as dificuldades inerentes à construção de programas mais justos para assistência à saúde da população negra uma vez que falta diversidade entre designers de softwares e falta treinamento sobre contexto social e histórico para estes profissionais. A autora aponta que não se pode contar atualmente com as pessoas que projetam os sistemas para antecipar ou mitigar totalmente os danos associados à automação tecnológica e consequentemente ao viés presentes nos algoritmos. A partir da análise de várias auditorias sobre a tendenciosidade dos programas para tomada de decisão à assistência em saúde como em outras áreas, observou-se, conforme Ledford (2019), que os sistemas de aprendizado de máquina possuíam comportamentos enviesados, mas menos do que as pessoas que os projetaram.

O foco da discussão de Robinson et al. (2020), se concentra principalmente sobre a educação dos programadores em relação ao racismo estrutural quando relacionado ao aprendizado de máquina. Para os autores, o racismo estrutural é um conjunto crítico de

conhecimento necessário para a generalização, construção de modelos e automatização de decisões em saúde. Os autores ainda recomendam que os epidemiologistas quando da construção de modelos estatísticos para o treinamento de seus modelos explicativos e de previsão incorporem informações contextuais que promoverão melhorias na saúde individual e da população e reduzirão as disparidades em saúde.

O debate epidemiológico no qual se baseiam os modelos de aprendizado de máquina e, conseqüentemente, a construção dos algoritmos ignorou, na visão de Robinson et al. (2020), todas as partes da estrutura causal que estavam “acima” do nível molecular/biológico na determinação de doenças, como o câncer por exemplo. Ao propor o embasamento no racismo estrutural como ponto crítico para a construção de algoritmos na área da saúde, os autores afirmam a necessidade de integrar fatores de toda amplitude (forças sociopolíticas, fatores biológicos, aspectos comportamentais, etc.) na inferência causal dos danos e agravos à saúde, principalmente da população negra. Mesmo quando a categorização racial não é um tópico de interesse em análise, o racismo estrutural moldará associações de processos relacionados à saúde, uma vez que este tipo de racismo se refere à totalidade de maneiras pelas quais as sociedades promovem a discriminação, por meio de sistemas injustos que se reforçam mutuamente. Como indica Silva (2020), a estrutura técnico-algorítmica pode viabilizar as manifestações de racismo, mas, ao mesmo tempo, as ações racistas, são fonte e conteúdo para aspectos da estrutura técnica.

Também preocupados com a perpetuação de iniquidades presentes em sistemas e modelos automatizados, McCradden et. (2020) no artigo “Ethical limitations of algorithmic fairness solutions in health care machine learning” discutem estratégias para reduzir as persistentes desigualdades de acesso e tratamento às diferentes populações. As estratégias discutidas pelos autores consistiram em resistir à tendência de ver as soluções algorítmicas como objetivas ou neutras; mudar a forma como o problema a ser investigado é conceituado (incorporando-se medidas específicas como estratificação por etnia/raça, gênero ou status socioeconômico) ampliando a construção dos modelos; fazer auditorias ou testes para a supervisão adequada das ferramentas de aprendizado de máquina facilitando a identificação de viés e discrepâncias no cuidado em saúde; e por fim; considerar as conseqüências do mundo real para os grupos afetados, avaliar benefícios e riscos de várias abordagens e envolver as partes interessadas (médicos, pacientes, familiares, etc.) para alcançar decisões justas e não adotar a presunção de que a justiça é alcançada apenas a partir das métricas do algoritmo ou sistema orientador.

A perspectiva de ampliar os elementos constituidores dos algoritmos e do processo de aprendizado de máquina também é apresentada por Mhasawade et al. (2021) no texto “Machine learning and algorithmic fairness in public and population health”. Considerando que o aprendizado de máquina no campo da saúde tem se concentrado em processos dentro do hospital ou na clínica médica, os autores propõem uma discussão a partir de um ponto de vista holístico sobre a saúde e suas influências. Enfocando mecanismos entre diferentes fatores culturais, sociais e ambientais e seus efeitos na saúde de indivíduos e comunidades, questiona-se a noção de justiça ou neutralidade algorítmica presente nos softwares comerciais que gestores utilizam para tomar decisões de alocação de recursos e cobertura médica. Historicamente, a justiça algorítmica não leva em consideração as complexas relações causais entre fatores biológicos, ambientais e sociais que dão origem a condições médicas específicas. Mesmo dentro de grupos ou classes particulares de indivíduos são necessários métodos estatísticos para capturar fatores sociais e suas interseções. Assim, para os autores análises estatísticas que fomentam e embasam os modelos algorítmicos na saúde devem considerar múltiplos eixos de disparidades e interseccionalidade, principalmente na saúde pública. Medir disparidades como médias por categoria não representam ou descrevem os efeitos multifacetados e entrelaçados de forças que moldam as disparidades em diferentes campos, particularmente ao acesso cuidado em saúde. Os autores propõem então um método que envolve decompor a variância total em (1) variância entre estratos, que permite a identificação e avaliação de grupos desfavorecidos, e (2) variação dentro dos estratos, que permite a identificação de indivíduos dentro do grupo social que estão em desvantagem adicional em comparação com outros membros do grupo.

Considerações finais

Durante bastante tempo, o mundo digital foi apresentado como um cenário de superação das desigualdades, assimetrias e desequilíbrios. Concentradoras de grande parte das interações sociais, as atuais plataformas digitais se agigantaram a partir de seu modelo de monetização baseado no tratamento de dados, na vigilância constante e praticamente ubíqua de seus usuários. No entanto, percebe-se que segmentos fragilizados da sociedade são muitas vezes afetados pelas operações discriminatórias dos sistemas algorítmicos que atuam nessas plataformas.

Tendo em vista a proposta desse trabalho, que foi encontrar resultados associados entre Racismo Algorítmico, Microagressões e Saúde; em nossa investigação não foi possível encontrar o primeiro e o terceiro termos relacionados em publicações. Houve necessidade do uso de termos de busca mais gerais sobre tecnologia, preconceito racial e saúde, não tendo um

buscador específico que facilitaria a pesquisa. Apesar disso, os artigos encontrados na BVS/Saúde em sua maioria traziam discussões acerca das microagressões sofridas por alunos da área de saúde em instituições de ensino, mostrando o quão brancos e elitizados ainda são esses espaços. Enquanto profissionais que buscam ter um posicionamento antirracista decolonial e que se pretendem a lutar pela erradicação das iniquidades da sua área, é impossível desconsiderar o racismo que é perpetuado também de forma online, como uma extensão do comportamento que já tinham fora das plataformas. Dito isto, é apresentado um campo que cabe ser estudado e aprofundado a partir desse viés.

Além da necessidade de uso de termos gerais na busca de artigos por conta do caráter inédito do tema, a pesquisa contou com algumas outras limitações, como por exemplo o próprio fato do tema escolhido ser muito atual e, portanto, não contar com descritores já estabelecidos nas bases de dados. Consequentemente, isso reflete em uma carência de estudos aprofundados, principalmente no Brasil, o que ficou nítido na amostra, uma vez que a maior parte dos artigos encontrados foram internacionais. É importante marcar essa escassez de textos nacionais, porque isso aponta para uma necessidade de explorar, aprofundar e discutir esse tema de forma interseccional, considerando as especificidades da população brasileira.

Através da variedade de áreas do conhecimento contempladas na amostra, ficou evidente que uma abordagem interdisciplinar frente às questões relacionadas à saúde pode ajudar a ter um entendimento interseccional e mais vasto acerca de um fenômeno, principalmente quando ainda não se tem muitas informações sobre ele, como é o caso da proposta aqui exposta. O esforço deste trabalho constituiu, portanto, como um pontapé para uma investigação de como tornar, a partir do avanço da tecnologia, os espaços online locais que não perpetuem ou reforcem práticas racistas e iniquidades em saúde.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.

ACKERMAN-BARGER, Kupiri; JACOBS, N. Nicole; OROZCO, Regina; LONDON, Maya. Addressing microaggressions in academic health: a workshop for inclusive excellence. **MedEdPORTAL**, 2021. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11103

BARABINO, Gilda. Engineering Solutions to COVID-19 and Racial and Ethnic Health Disparities. **Journal of racial and ethnic health disparities**, v. 8, n. 2, 2021, pp. 277–279. <https://doi.org/10.1007/s40615-020-00953-x>

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, 2003, 117-133 p. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300008>

CARRERA; CARVALHO, D. Algoritmos racistas: a hiper-ritualização da solidão da mulher negra em bancos de imagens digitais. **Galáxia**, n. 43, 2020, p. 99-114. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25532020141614>

CODED BIAS. Direção: Shalini Kantayya. Produção de Sabine Hoffman e Shalini Kantayya. EUA, Reino Unido e China: Netflix, 2020.

CURI, Paula Land; RIBEIRO, Mariana Thomaz de Aquino; MARRA, Camilla Bonelli. A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, n. especial, 2020, p. 156-169. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 set. 2021.

DAMASCENO, M. G; ZANELLO, V. M.. Saúde mental e racismo contra negros: produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 3, 2018, p. 450-464.

DUERME, Ryan; DORSINVILLE, Alan; MC-INTOSH-BECKLES, Natasha; WRIGHT-WOOLCOCK, Stacey. Rationale for the Design and Implementation of Interventions Addressing Institutional Racism at a Local Public Health Department. **Ethnicity & Disease**, 2021. doi: 10.18865/ed.31.S1.365

EHIE, Odinakachukwu; MUSE, Iyabo; HILL, LaMisha; BASTIEN, Alexandra. Professionalism: microaggression in the healthcare setting. **Current Opinion Anesthesiology**, v. 1; n. 34(2), 2021, 131-136 p. doi: 10.1097/ACO.0000000000000966.

FLEURY, Heloísa Junqueira; ABDO, Carmita Helena Najjar. Competência cultural do profissional de saúde sexual. **Diagnóstico & Tratamento**, v. 24, n. 2, 2019, 64-66 p.,

Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1015339>. Acesso em: 7 Set 2021.

GERALDO, Nathália. Buscar "mulher negra dando aula" no Google leva à pornografia: por quê... **UOL**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/10/27/pesquisa-mulhernegra-dando-aula-leva-a-pornografia-no-google.htm>. Acesso em: 23 fev. 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, 1999, 103-115 p. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091999000100006>

HALL, Joanne M.; FIELDS, Becky. "It's Killing Us!" Narratives of Black Adults About Microaggression Experiences and Related Health Stress. **Global qualitative nursing research**, v.2, n. 2333393615591569, 2015. <https://doi.org/10.1177/2333393615591569>

HORA, Nina da. Coded Bias: linguagem acessível para entender vieses em algoritmos. **MIT Technology Review**, 2021. Disponível em: <https://mittechreview.com.br/coded-bias-linguagem-acessivel-para-entender-vieses-em-algoritmos/>. Acesso em: 20 Set. 2021.

MARTINS, Tafnes Varela; LIMA, Tiago Jessé Souza; SANTOS, Walberto Silva. O efeito das microagressões raciais de gênero na saúde mental de mulheres negras. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 25, n. 7, 2018. Disponível em: <https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/o-efeito-das-microagressoes-raciais-de-genero-na-saude-mental-de-mulheres-negras/17028?id=17028>. Acesso em 13 Set 2021.

MATA V., PELISOLI C.L. Expressões do racismo como fator desencadeante de estresse agudo pós-traumático. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, n. 1, 2016.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. 232 p.

MOROZOV, E. **Big Tech**: ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ebu Editora, 2018.

NAIR, Nisha; GOOD, Deborah Cain. Microaggressions and Coping with Linkages for Mentoring. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 5676, 2021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115676>

NOBLE, Safiya Umoja. **Algorithms of oppression**: How search engines reinforce racism. NYU Press, 2018.

O'NEIL, Cathy. **Algoritmos de destruição em massa**. Como *big data* aumenta a desigualdade e ameaça a democracia. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2020.

SILVA, Mozart Linhares da; ARAÚJO, Willian Fernandes. Biopolítica, racismo estrutural-algorítmico e subjetividade. **Educação Unisinos** – v. 24, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.40>>. Acesso em 19 Mai. 2021.

SILVA, Tarcízio. **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais**: olhares afrodiaspóricos. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2022. 223p.

VÉLIZ, Clarissa. **Privacidade é poder**: por que e como você deveria retomar o controle de seus dados. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

WILLIAMS, Monnica T.; SKINTA, Matthew D.; KANTER, Jonathan W.; MARTIN-WILLET, Renée; MIER-CHAIREZ, Judy; DEBREAUX, Marlana; ROSEN, Daniel C. A qualitative study of microaggressions against African Americans on predominantly White campuses. **BMC Psychology** vol. 8, n. 111, 2020. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00472-8>

ENSINO DE SEXUALIDADE HUMANA: uma abordagem socioemocional

Érika Ferreira Lima¹⁷
Vanderlei da Conceição Veloso-Junior¹⁸
Elenir Souza Santos¹⁹

Resumo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicam para o ensino fundamental que os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Neste sentido o objetivo do presente trabalho foi socializar em aulas de ciências os parâmetros curriculares nacionais estabelecidos para o ensino fundamental II, com foco no ensino do tema “sexualidade humana”. A pesquisa foi realizada com base em investigações e questionário durante as aulas de ciências *on-line*, em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus, com alunos do 8º ano no ano de 2020 e no ano de 2021 com alunos do 9º ano presencial. Foi evidenciando o quanto a sexualidade está intrinsecamente ligada aos relacionamentos e a felicidade que são propostos pela convivência em suas esferas de vida. Ao trabalhar a sexualidade humana na escola em suas múltiplas dimensões foi possível analisar tanto os saberes, quanto as lacunas de conhecimento dos estudantes. As reflexões serviram para o engajamento de práticas socioemocionais adequadas. Por meio de diálogos em rodas de conversas, ou em salas de aula referente as pressões sociais dos parceiros ou grupos e ressaltando que nada devem servir de motivação para antecipar uma relação sexual, foi destacada a importância de se combater e denunciar toda e qualquer forma de assédio.

Palavras-chave: Comportamento juvenil; Ensino de Ciências; Puberdade.

Abstract

The National Curriculum Parameters, indicate for elementary education that students should be able to position themselves in a critical way, develop adjusted knowledge of themselves and the feeling of confidence in their affective, physical, cognitive, ethical, aesthetic, inter-personal relationship and social inclusion, to act with perseverance in the search for knowledge and in the exercise of citizenship. In this sense, our goal was to socialize in science classes the national curricular parameters established for elementary school II, focusing on teaching "human sexuality". The research was carried out based on investigations and a questionnaire during online science classes, because of the pandemic caused by the new coronavirus, with 8th grade students in 2020 and in 2021 with 9th grade students in person. It was evidenced how much sexuality is intrinsically linked to relationships and happiness that are proposed by coexistence in their spheres of life. By working on human sexuality at school in its multiple dimensions, it was possible to analyze both the knowledge and the knowledge gaps of students. The reflections served to engage in adequate socio-emotional practices. Through debates in conversation

¹⁷Especialista em Ensino de Ciências, egressa do curso de Especialização *Lato sensu* em ensino de Ciências – anos finais do ensino fundamental “Ciência é Dez!”, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), erikaferreiralima11@gmail.com

¹⁸ Doutor em Ecologia, professor no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), vanderlei.veloso@ufrb.edu.br

¹⁹Doutora em Química, professora na Universidade Federal da Bahia (Ufba), elenirsantos9@hotmail.com

circles, or in classrooms regarding the social pressures of partners or groups and emphasizing that nothing should serve as a motivation to anticipate a sexual relationship, the importance of fighting and denouncing any and all forms of sexual harassment was highlighted.

Keywords: Juvenile behavior; Science teaching; Puberty.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; [...] conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva; [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998).

O ensino do tema “sexualidade humana” para os jovens vem da necessidade de compreensão quanto ao entendimento de mais uma fase que surge na transformação do ser humano à medida que biologicamente ele amadurece. Assim, Freud (2011) na obra “Psicologia das massas e análise do Eu”, afirma que o desenvolvimento sexual permite a compreensão das problematizações do contexto da sexualidade humana e as resoluções na mesma fase em que acontece essa transformação, elevando o surgimento para um ser socioemocional transformador e amadurecido apto para o surgimento de mais uma fase.

Segundo Gherpelli (1996), a sexualidade humana está construída sobre três pilares, o biológico, o da socialização e o da capacidade socioemocional de olhar-se e de acolher-se em

seus próprios sentimentos e transformações. Nessa nova fase da vida, a educação preventiva norteia a atuação para resolução de conflitos entre esses pilares. Havendo assim a necessidade de harmonizar durante a adolescência os pilares norteados citados acima. Conhece-los e identificar onde estão as dúvidas para então as evidências começarem a serem elucidadas. A educação em sexualidade no ambiente escolar, norteia os estudantes para o crescimento das diretrizes voltadas às responsabilidades relacionadas a construção de valores socioemocionais.

O jovem bem-educado quanto a sexualidade humana, se torna um ser adulto empoderado para a resolução dos conflitos que surgem nas esferas, social, familiar, escolar e profissional.

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito básico (EGYPTO, 2003).

É exatamente na vivência escolar que muitos têm a oportunidade de expor suas dúvidas referente a sexualidade em que estão experienciando. O fato de estarem socialmente em um ambiente de prática escolar permite observar e ser observado, portanto, evidencia a necessidade da compreensão da evolução do ser de cada experiência humana (GALVÃO, 1996). Ainda de acordo com este autor, em cada momento de fase na vida do ser humano, há necessidade de desenvolver habilidade de se autoanalisar, compreender e interpretar os sinais que o corpo humano revela, e é na adolescência que também destacamos a necessidade do acolhimento socioemocional. A sexualidade humana envolve todo um ser, seu corpo e sua alma.

À medida que o estudante amadurece em sua sexualidade humana, se faz oportuno evidenciar as questões problemáticas para surgirem as resoluções dos conflitos psicológicos. Sendo, portanto, conscientes e plenos para as novas etapas que surgirem.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se

reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996).

Para Egypto (2003), a escola é um lugar onde se discute conhecimento, através do diálogo e reflexão. É um espaço privilegiado para discutir a sexualidade com crianças e adolescentes. As reflexões servem para o engajamento de práticas socioemocionais adequadas à construção do estudante em suas múltiplas esferas de vida, perfazendo um caminho apto nas esferas que norteiam a construção social, familiar, escolar e na prática saudável da sua individualidade conforme sua compreensão e diversidades familiares. Na vivência escolar podemos traçar caminhos em sala de aula para que os discentes amadureçam pelo autoconhecer-se e perceber-se e então explorar o mundo ao redor, com consciência plena do saber sobre sua existência afetiva, percorrendo o ganho do ensino/aprendizagem através de equilíbrio cognitivo comportamental.

Escola essa que é um espaço público, que tem como função social ser um centro difusor de conhecimento. Todo conhecimento, como a sexualidade, é patrimônio da humanidade. Assim, ninguém é proprietário da aprendizagem (AQUINO, 1997).

Ao estar com os estudantes para analisar, expor o tema sobre os neurotransmissores; químicas liberadas pelos neurônios, que se relacionam com a temática da sexualidade, permitimos uma maior compreensão de como os sistemas do corpo humano se comunicam, justificando tipos de interesse afetivo por alguém, como por exemplo, o “estar apaixonado”.

Segundo Gewandsznajder; Pacca (2018), uma questão essencial merece reflexão, “na puberdade o corpo passa por transformações após as quais, biologicamente, está tudo pronto para o início da vida reprodutiva: a mulher já ovula e o homem pode ejacular. Mas isso significa que jovens biologicamente aptos a se reproduzir estão prontos para o início da vida sexual?” Em relação às mudanças de comportamento mais típicas da puberdade, é natural que surjam inseguranças e medos. É importante que os estudantes sejam corretamente orientados para essa etapa da vida, por isso tão importante quanto as aulas de ciências, são as palestras de psicólogos e de profissionais ligados à área de saúde. No estudo de assuntos relacionados à sexualidade, não é raro acontecer de as perguntas partirem de imediato dos próprios estudantes. É importante estar atento à diversidade cultural do país, às diferentes maneiras de pensar e agir e aos valores éticos e espirituais de cada estudante. Muitas questões podem ser deixadas em aberto; mas em outras é necessário combater preconceitos e estereótipos. Cada professor deve avaliar o grau de aprofundamento adequado a cada tema, considerando o interesse da turma. Abordando de forma integrada, as dimensões físicas, emocionais e cognitivas da sexualidade.

A educação em sexualidade prepara e agrega conhecimentos adequados para os estudantes exercerem domínios sobre suas emoções e seus corpos. A sexualidade humana no contexto escolar tem efeitos positivos e notório saber amadurecidos com ênfase nesse conhecimento sobre diversos aspectos da sexualidade e dos riscos de gravidez, vírus da imunodeficiência humana (HIV), e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). A educação em sexualidade evidencia o ser em suas marchas de vida adequadas na expressão pessoal, intelectual e melhoria nos comportamentos em suas esferas de vida.

Neste sentido o objetivo do presente trabalho foi socializar em aulas de ciências os parâmetros curriculares nacionais estabelecidos para o ensino fundamental II, com foco no ensino do tema “sexualidade humana”.

Metodologia

Considerando a necessidade de se discutir o tema “sexualidade humana” em sala de aula, a pesquisa de campo foi o tipo de pesquisa mais adequado para acessar as informações desejadas no trabalho. Seu caráter observador possibilitou um aprofundamento para as questões levantadas no decorrer do trabalho, favorecendo uma melhor compreensão do grupo estudado (GIL, 2008). Dessa forma, foi possível observar como os discentes da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Cubatão, SP, lidam com o assunto “sexualidade humana”. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário, visto que o presente estudo também se trata de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa (TRUJILLOFERRARI, 1982).

O estudo foi realizado com 20 estudantes durante as aulas de ciências com alunos do 8º ano, no ano 2020, no formato *on-line* devido à pandemia da COVID-19 e no ano de 2021 em formato presencial, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

O questionário continha questões sobre o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema “Sexualidade Humana”, sobre as percepções sobre os valores já inseridos nos estudantes através de suas variadas esferas de vida nos contextos extra e intraescolar, além de questões sobre os desafios relacionados ao tema “Sexualidade Humana”.

Antes da aplicação do questionário foram realizadas estratégias de sensibilização através do acolhimento em rodas de conversas, que permitiu colher informações referentes ao pensar de cada estudante sobre o tema sexualidade. Para isso foram discutidos os seguintes temas e utilizadas as seguintes estratégias durante as atividades:

- Sexualidade humana em suas múltiplas dimensões (biológica, afetiva, ética e sociocultural);

- Utilização de frases de observação: “[...] minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais. [...] e você que ama o passado é que não vê que o novo sempre vem!” – (canção, Como nossos pais, Elis Regina).
- Utilização de imagens de observações: expressões de amizades, vivências e filmes, nos mostram como os estudantes necessitam desse acolher e socializar tantas dúvidas em suas esferas de vida neste contexto.

Assim se buscou obter através do acolhimento os conhecimentos prévios dos estudantes com registros para verificação da construção desses pilares em sexualidade humana. Além disso, os tópicos apresentados no Quadro 1 foram abordados no decorrer das aulas de ciências:

Quadro 1. Tópicos abordados no decorrer das aulas de ciências de estudantes do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Cubatão, SP, como estratégia de sensibilização sobre o tema “sexualidade humana”.

A sexualidade humana	Ética sexual – consentimento e respeito
Transformações ocorridas na puberdade	Combatendo toda forma de assédio
Neurotransmissores	Empatia, diálogo e resolução de conflitos
Identificando os sentimentos, relações envolvem sentimentos	Acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos
Sistema Endócrino	Tecnologia
Socioemocional	Ciência e Bem-estar
Sistema Nervoso	Qualidade e felicidade nos relacionamentos
Como a internet e as redes sociais afetam os namoros e relacionamentos	

Finalmente se apresentam as questões abordadas no questionário:

1. O que você entende por sexo e sexualidade são a mesma coisa?
2. Uma relação sexual com uma pessoa de quem se gosta pode ser mais do que um breve momento de prazer?
3. Estar biologicamente aptos para a reprodução é o mesmo que estar pronto para o início da vida sexual?
4. Há uma regra ética que diz, “não faça aos outros aquilo que não gostaria que fosse feito a você.” O que representa esta regra na sexualidade humana?

Resultados e Discussão

A partir de uma perspectiva voltada ao acolhimento, desvendamos a problematização, conseguimos ter a dimensão do quanto o trabalho pedagógico acolhedor, oportuno e revelador dos conceitos que os estudantes trazem através das diversidades familiares em suas esferas de convívio. Assim, considerando os resultados expostos abaixo destacamos através das problematizações o olhar que os estudantes têm para com o tema “Sexualidade Humana.”

A Figura 1 mostra a percepção sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema “Sexualidade Humana”. As três perguntas realizadas constam na distribuição das problematizações e conhecimentos prévios dos estudantes. Na primeira questão sobre compreender que há diferença entre sexo e sexualidade, dezessete discentes responderam que sim e apenas três relataram que não. A segunda questão que versou sobre a relação sexual com uma pessoa de quem se gosta pode ser mais do que um breve momento de prazer, teve o montante de dezoito respostas positivas e duas negativas. A terceira questão indagou sobre estar biologicamente apto para a reprodução ser o mesmo que estar pronto para o início da vida sexual. Doze estudantes responderam que não, e oito positivamente.

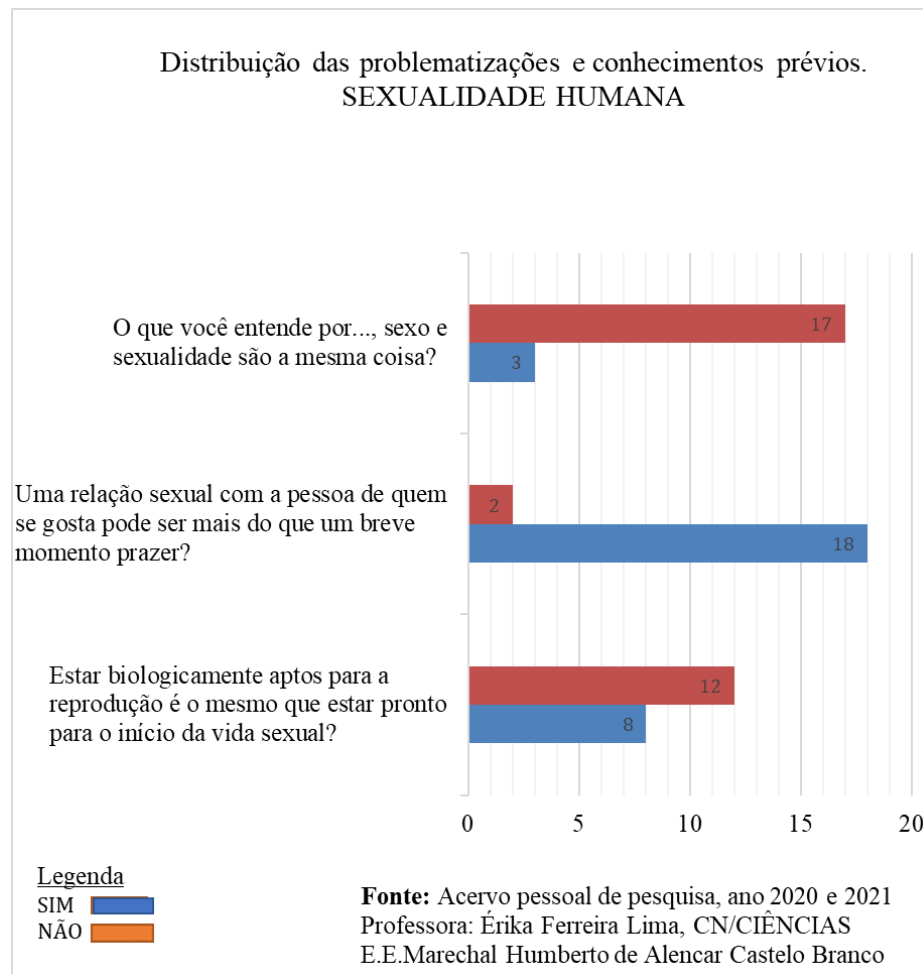


Figura 1. Percepção sobre os conhecimentos prévios dos estudantes do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Cubatão, SP, sobre o tema “Sexualidade Humana”.

A Figura 2 apresenta a percepção sobre os valores já inseridos nos estudantes através de suas esferas de vida em relação ao tema “Sexualidade Humana”. Nessa questão a pergunta é se há uma regra ética que diz, “não faça aos outros aquilo que não gostaria que fosse feito a você”, no caso de se aplicar especificamente na sexualidade humana. Sendo ofertado a possibilidade a multiescolha das indagações. As respostas foram divididas entre respeito, empatia, generosidade, medo/ameaças, amor, compromisso, direitos, deveres, privacidade e intimidade. O respeito foi associado a regra por dezesseis estudantes, dez ligaram a empatia, seis a generosidade, dois ao medo/ameaças, cinco ao amor, três denotaram compromisso, seis os direitos, três apontaram deveres, dez a privacidade e nove a intimidade.

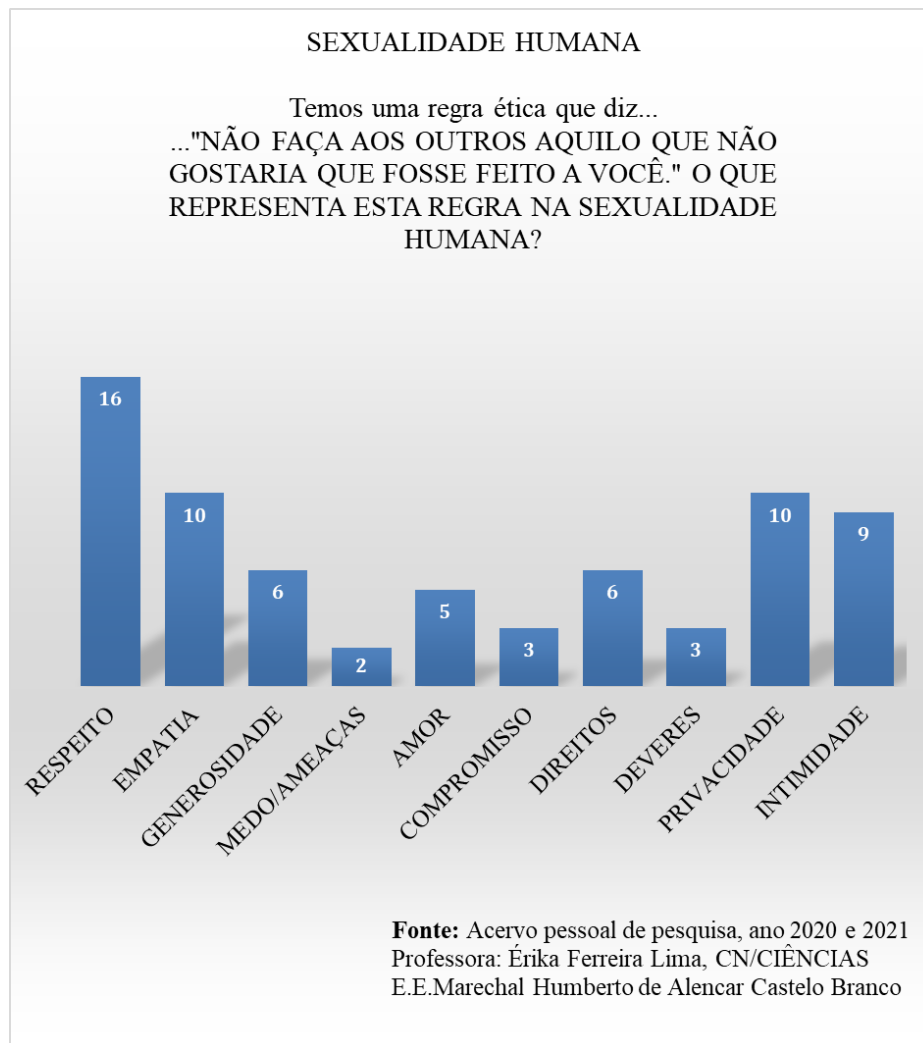


Figura 2. Percepção sobre os valores prévios dos estudantes do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Cubatão, SP, através de suas esferas de vida referentes ao tema “Sexualidade Humana”.

Durante a pesquisa se tornou necessário especificar os significados de sexo e de sexualidade. A sexualidade envolve o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade, incluindo também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual. Segundo a Organização Mundial de Saúde, a sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental (OMS, 2021).

Ao focar na importância da sexualidade, a Figura 3 relata a estrutura diversificada em que estão os desafios que são pré-estabelecidos e vivenciados pelos estudantes, perfazendo uma linha educacional voltada ao socioemocional e evidenciando o quanto a sexualidade está intrinsecamente ligada aos relacionamentos e a felicidade que são propostos pela convivência

em suas esferas de vida. Os desafios encontrados se caracterizam por um período do amadurecimento do ser humano em que ocorrem muitas mudanças em sua esfera humana: biológica, fisiológica e psicológica.

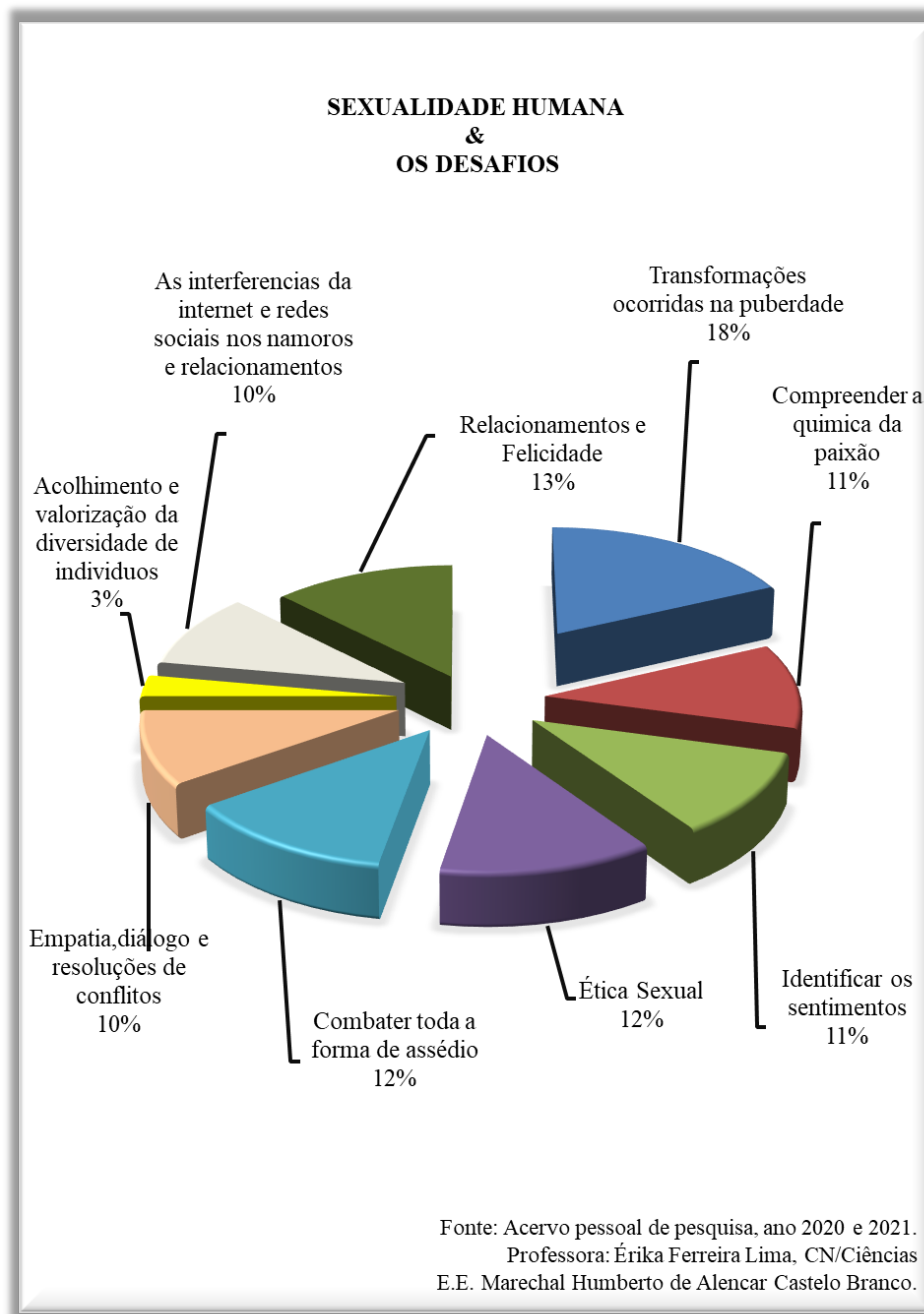


Figura 3. Percepção dos estudantes do 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Cubatão, SP, sobre os desafios relacionados ao tema “Sexualidade Humana”.

Machado (1995) define o valor do sexo como um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a sexualidade não está unicamente relacionada aos órgãos genitais e a relação sexual, está também relacionada à história de vida. Sendo fonte de prazer, bem-estar físico e psicológico, de troca, de comunicação e de afeto, a sexualidade estabelece relações entre as pessoas e faz parte do seu desenvolvimento e da sua cultura (BRASIL, 1998).

A temática da sexualidade, amplia discussões no intuito de proporcionar uma formação cidadã a partir de reflexões relacionadas a valores e atitudes importantes para a formação dos estudantes, contribuindo para a construção de sujeitos saudáveis, que possam viver sua sexualidade de maneira plena e felizes. Além disso, o aprofundamento na temática Sexualidade, compreendendo o sistema nervoso e o sistema endócrino, ampliando o bem-estar socioemocional do estudante, através da aprendizagem resulta em indivíduos preparados para a resolução dos seus conflitos atuais e na vida adulta em suas esferas de vida proporcionando ao seu entorno um cidadão com profundo conhecimento de si mesmo e apto ao desenvolvimento do índice de felicidade ao seu entorno.

De acordo com Vygotsky (1998), aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O desenvolvimento do ser humano ao longo dos anos recebe influências em suas esferas de vida, social, emocional, familiar, escolar e espiritual. Sendo esses fatores em muitos percebíveis como o crescimento físico, sua maturidade neurofisiológica, determinando padrões de comportamentos em sociedade. Percebe-se ainda vários conflitos passados de geração a geração relacionados ao tema sexualidade. Falar deste tema em uma roda de conversa entre adolescentes com maestria é ter o sentimento do quanto nossos estudantes, seus familiares ainda não desenvolveram a felicidade plena do renascer em uma sociedade com igualdade de direitos e deveres sobre si e para com todos. Destaca-se ainda que através de diálogos em rodas de conversas, ou em salas de aula referente as pressões sociais dos parceiros ou grupos e ressaltando que nada deve servir de motivação para antecipar uma relação sexual, destacando a importância de se combater e denunciar toda e qualquer forma de assédio.

Considerações finais

Compreender a sexualidade e reconhecer suas diferentes manifestações é fundamental para promover atitudes saudáveis. A escola é o local onde é possível apresentar convivências em diversos aspectos. Tudo que hoje os alunos vivem dentro da escola se desdobra além de seus muros.

As aulas de ciências vão além do estudo científico das questões da anatomia humana, reprodução da espécie, diversidades de infecções sexualmente transmissíveis e dos métodos contraceptivos. Hoje o estudante é visto como um ser completo, que para o desenvolvimento escolar necessita do desenvolvimento humano em sua totalidade do ser. A escola oportuniza a construção da cidadania em seus diversos conteúdos e amplia o desenvolvimento socioemocional de cada discente. As aulas de ciências propõem o acolhimento dos estudantes na resolução e interpretação de quem é, sua sexualidade, sua adolescência na construção do seu eu. As discussões, ampliam e proporcionam uma formação cidadã reflexiva de valores e atitudes importantes para a formação e contribuição de indivíduos saudáveis e felizes.

Ao trabalhar o tema sexualidade humana na escola em suas múltiplas dimensões foi possível analisar tanto os saberes prévios quanto as lacunas de conhecimentos dos estudantes. As reflexões serviram para o engajamento de práticas socioemocionais adequadas. Na vivência escolar é necessário traçar caminhos em sala de aula para que os discentes amadureçam pelo autoconhecer-se e perceber-se e então explorar o mundo ao redor, com consciência plena do saber sobre sua existência afetiva, percorrendo o ganho do ensino/aprendizagem através de equilíbrio cognitivo comportamental.

Referências

AQUINO, Julio Groppa (Org.). Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

EGYPTO, Antônio Carlos (Org.). Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, Sigmund. O eu e o id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1996.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. Teláris Ciências: 8º ano. São Paulo: Ática, 2018.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2008.

GHERPELLI, Maria Helena Brandão Vilela. A educação preventiva em sexualidade na adolescência. Revista Ideias, São Paulo, n. 29: 61-71, 1996.

MACHADO, Júlio César Faria. Sexo com liberdade. São Paulo: Vozes, 1995.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Saúde sexual, 2021. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/sexual-health#tab=tab_1 . Acesso em: 07/10/2021.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. Metodologia da ciência. Rio de Janeiro: Kennedy, 3ª Ed., 1982.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES

Joelma Cerqueira Fadigas²⁰

Resumo:

O artigo em questão trata da história do desenvolvimento científico no Brasil a partir do início das atividades científicas e posterior ao nascimento da universidade moderna. Nele apresento um resumo das mais antigas instituições de ensino superior mesmo antes do conceito de universidade como o ambiente onde se realiza não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão acadêmicas. Partindo posteriormente para uma breve análise sobre o surgimento da ciência no Brasil sob a ótica das discussões acerca de qual seria a instituição que primeiro desenvolveu o ensino superior no país como universidade em seu sentido pleno. A metodologia empregada na realização desta pesquisa envolve uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, através da qual a história da ciência é apresentada.

Palavras-Chave: História, Universidades, Brasil

Abstract: The article in question deals with the history of scientific development in Brazil from the beginning of scientific activities and after the birth of the modern university. In it, I present a summary of the oldest higher education institutions even before the concept of the university as the environment where not only teaching takes place, but also academic research and extension. Leaving later for a brief analysis of the emergence of science in Brazil from the perspective of discussions about which would be the institution that first developed higher education in the country as a university in its fullest sense. The methodology used in carrying out this research involves a qualitative research of a bibliographic nature, through which the history of science is presented.

Keywords: History, Universities, Brazil

Introdução

Apesar de alguns autores considerarem a manipulação de produtos naturais e a execução de práticas de conservação de alimentos e de agricultura realizada pelos povos indígenas que aqui viviam antes da chegada dos portugueses, como prova da prática de ciência em território brasileiro; a maior parte dos artigos sobre o desenvolvimento da ciência brasileira toma como referencial o ano de 1500.

Viviane São Bento em seu trabalho intitulado “A companhia de Jesus e a cultura científica nos tempos da colônia” (São Bento, 2013, p. 7) afirma que houve uma contribuição dos jesuítas

²⁰ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: joelma@ufrb.edu.br

para a ciência no Brasil, já que estes quando aqui chegaram não encontraram as mesmas condições de vida existentes na Europa; havendo, portanto, a necessidade de suprir carências de saúde, por exemplo, com o que se dispunha na natureza. Em geral, isto era feito utilizando-se também do conhecimento adquirido pelos jesuítas através do contato destes com os povos indígenas.

A atuação dos jesuítas durante o período das missões promoveu o desenvolvimento da ciência no Brasil em diferentes áreas: matemática, astronomia, medicina e na química. E os jesuítas, incumbidos pela coroa portuguesa de catequisar os índios brasileiros, foram aqueles que primeiro ofereceram no Brasil colônia um modelo de educação formal.

O Brasil é um país jovem e, em relação à pesquisa científica, nosso país é mais jovem ainda comparando-a a nações europeias cujas atividades de pesquisa contam com mais de meio século de história (FARIAS, NEVES, & SILVA, 2011, p. 13). Além disso,

Como único país das Américas colonizado por portugueses, o Brasil terminou por ser vítima da política daquela metrópole com relação às suas colônias, nas quais se impedia a criação de centros de ensino, sobretudo em nível superior, por se temer que tal iniciativa poderia contribuir a médio e longo prazos, para a formação de uma elite esclarecida, a qual lutaria pela independência (FARIAS, NEVES, & SILVA, 2011, p. 13).

Deste modo, o Brasil viu-se por mais de três séculos após o descobrimento, privado da existência de centros de ensino superior (FARIAS, NEVES, & SILVA, 2011, p. 13). O que dificultou o florescimento de uma cultura científica. Segundo estes autores, José Bonifácio em seu livro “Projetos para o Brasil”, já se preocupava com o parco desenvolvimento científico brasileiro e pontuou que “No Brasil, as ciências e as boas letras estão por terra, tudo o que interessa é vender açúcar, café, algodão, arroz e tabaco” (FARIAS, NEVES, & SILVA, 2011, p. 14).

Apenas no período colonial, quando o Brasil se encontrava em situação de dependência econômica, política e cultural de Portugal que a universidade surge no país. Antes disso, desde a chegada dos inicianos para catequisar os habitantes locais, que o ensino na colônia portuguesa era realizado pelos jesuítas de modo a alfabetizar os índios, facilitando assim a comunicação e a catequese. E, apesar da existência de escolas jesuíticas e do surgimento da Escola Médico Cirúrgica na Bahia, para alguns não havia necessidade de universidades em território brasileiro; isso resultou no fato de que o ensino superior no país avançasse muito lentamente, diferente do que ocorria em outros países.

Uma questão que amiúde se discute a respeito de uma inexistência de uma ciência colonial brasileira, mesmo que de natureza empírica ou descritiva, é a ausência de universidades no Brasil. Com efeito, as

colônias espanholas dispunham de várias universidades, algumas datando de mais do primeiro século da colonização (FILGUEIRAS, 1990, p. 224).

Para maior compreensão do desenvolvimento da ciência no Brasil no período colonial, devemos voltar nossa atenção para os acontecimentos referentes à ciência no mundo.

E, para que essa proposta seja melhor entendida, esse texto discutirá como a instituição universidade chega ao Brasil e quais os impactos disto no desenvolvimento científico brasileiro, apresentando o surgimento do ensino superior no Brasil desde o período colonial.

O surgimento das “universidades” no Brasil

No século XI já existiam universidades e, segundo um estudo científico na Europa Ocidental, as primeiras universidades foram fundadas na Itália e na França, no século XI (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 112). A primeira universidade de que se tem notícia foi a Universidade de Bolonha fundada em 1088 e este termo “universidade” tem origem em sua criação.

Todavia, a instituição de ensino que, no Ocidente, veio a ser nomeada como ‘universidade’ emergiu nos tempos medievais (SANTOS, 1995 apud (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 112)).

As primeiras universidades chamadas Madrasahs²¹, surgem como instituições religiosas do mundo islâmico medieval e, dentre estas, a universidade considerada como a mais antiga universidade do mundo é a Universidade de al Quaraouiyine ou Al-Karaouine em Fes, no Marrocos, fundada em 859 d.C. por Fatima al-Fihri e reconhecida mundialmente por seus estudos em ciências naturais.

A universidade medieval chega à era moderna com uma estrutura curricular rígida, composta por duas Faculdades (Teologia e Direito), a depender da maior ou menor influência da religião sobre o Estado. No século XV, em diversos países, escolas médicas foram incorporadas ao panteão universitário como Faculdade de Medicina. A estas três Faculdades Superiores (daí a origem do nome educação superior para o ensino universitário), a emergência do racionalismo iluminista determinou a agregação de centros de formação científica, inicialmente disfarçados como Faculdades de Filosofia, chamados de faculdades inferiores. A formação profissional tecnológica permanecia fora das universidades, sendo no máximo objeto

²¹Madrasah palavra árabe que significa 'aprender, estudar'. Refere-se a uma casa de estudos islâmicos. Traduzida também como Madraça ou Madrassa ou ainda Madrassa

das escolas militares para as proto-engenharias ou de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 115).

A tabela abaixo mostra a relação de algumas instituições de ensino superior consideradas as mais antigas do mundo.

Tabela 01: As Instituições de Ensino Superior mais antigas do mundo.

Universidade	Data da fundação	Localizada em	OBS.:
Universidade de Al-Quaraouiyine ou Al-Karaouine	859 d.C	Fes, Marrocos	Primeira instituição de ensino superior do mundo.
Universidade de Bolonha	1088	Itália	Primeira instituição de ensino superior da Europa Ocidental.
Universidade de Paris	Aproximadamente em 1096	França	Separada em 13 universidades autônomas (1970).
Universidade de Oxford	1096 - Data exata desconhecida	Inglaterra	Estima-se que as aulas comecem antes deste período.
Universidade de Cambridge	1209	Inglaterra	Segunda universidade mais antiga da língua inglesa.
Universidade de Salamanca	1218	Salamanca, Espanha	Recebeu o título de Universidade pelas mãos do Papa Alexandre IV em 1225.

Universidade de Pádua	1222	Itália	Segunda Universidade mais antiga da Itália
Universidade de Coimbra	1290	Portugal	Criada em Lisboa, depois foi transferida para Coimbra.
Universidade de Halle ²²	1694	Alemanha	Primeira universidade “moderna”

Fonte: Elaboração própria (2016) a partir da informação constante nos sites das Universidades referenciadas.

Considera-se a Universidade de Bolonha na Itália como a Universidade mais antiga do mundo²³ apesar de que antes de sua criação outras instituições de ensino superior já existirem, como as instituições religiosas do mundo islâmico medieval.

Segundo MAAR (2004) no século XV “o currículo das universidades europeias era notavelmente uniforme” a formação se dava através de um bacharelado

Concluía-se um “1o grau” com um bacharelado em uma das sete artes liberais (as três do trivium e as quatro do quadrivium, seguindo-se um curso de “2o grau” em uma das faculdades tradicionais: teologia, direito, medicina). No século XVI (século em que a química era prática e ausente da universidade), não houve reforma mas simplesmente uma ampliação dos conteúdos (MAAR, 2004, p. 45).

No fim do século XVI com o surgimento do Humanismo, movimento que buscava “resgatar as grandes obras da Antiguidade Greco-romana, que durante a Idade Média, permaneceram em poder dos monges em conventos e mosteiros” (Scheffer, 1997, p. 33), foram introduzidos nas escolas o estudo do grego e do latim e iniciou-se uma maior preocupação com a análise e a interpretação nas investigações científicas. O Humanismo era um movimento proveniente da burguesia e seus líderes em geral eram homens cultos, tais como professores e médicos.

Com a valorização da ciência experimental e o surgimento do método científico de Francis Bacon, filósofo e cientista inglês considerado um dos precursores do método científico

²²A Universidade de Halle é a primeira universidade que segue preceitos do iluminismo, e com isso torna-se a primeira universidade “moderna”. Mas a primeira universidade iluminista é a Universidade de Göttingen, fundada em 1737 pelo rei Jorge II (1683-1760) da Inglaterra (...) (MAAR, 2004, p. 57).

²³ Esta universidade seria a mais antiga do mundo ocidental

moderno, o século XVII surge com uma busca pela racionalidade como forma de explicar os fenômenos naturais, “através do experimento, da observação e da interpretação meticulosa dos resultados, baseadas na razão” (Scheffer, 1997, pp. 34 - 35).

No século XVII com a criação das primeiras academias científicas ocorreu o que podemos chamar de institucionalização das ciências, houve “uma reformulação dos estudos com ênfase na diferenciação e na especialização.” (MAAR, 2004, p. 45)

(...) a ciência assumiu novos modelos de estudo e conseqüentemente de ensino, derivados do mecanicismo racionalista de Descartes (“a verdade está em nós e não nas coisas”, proposição que aponta no mesmo sentido que o conhecido cogito ergo sum) por um lado, e do empirismo e indutivismo de Francis Bacon e John Locke (nihil est in intellectu quod non ante fuerit in sensu) por outro, e influenciados pelo pensamento pedagógico de Ratke e Comenius e pelas ideias de Montaigne, Vives, Wolff, Thomasius, entre outros. No que se refere ao ensino das ciências e das técnicas, a resultante é o que denominamos hoje de realismo pedagógico, que preconiza que os fatos e conhecimentos devem ser apresentados antes das teorias explicativas ou, na melhor das hipóteses, ao mesmo tempo que estas (MAAR, 2004, p. 46).

Em 1694 é fundada pelo futuro rei Frederico I da Prússia (1657-1713) a primeira universidade moderna, a Universidade de Halle, o surgimento desta instituição baseada no realismo pedagógico foi um marco para o ensino superior de ciências, pois

nessa fundação abandonou-se a autoridade eclesiástica e a dos textos canônicos, substituindo-os por uma visão objetiva e racional das disciplinas a lecionar; os currículos tornam-se flexíveis, os professores adquirem liberdade de pesquisar e ensinar, abolindo-se o latim como língua docente, e os seminários entram no lugar das disputações (MAAR, 2004, p. 47).

Durante o século XVIII, é o Iluminismo que dá o tom das ciências, reafirmando o comportamento racional e criticando a monarquia e a Igreja. Baseado no Racionalismo de René Descartes, este movimento clama pela liberdade de expressão e pela liberdade política. Surgem então as Revoluções Liberais, movimentos que se espalharam pela Europa os quais contestavam as instituições vigentes e defendiam novos ideais. A Revolução Francesa foi um destes movimentos e tinha como lema a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade²⁴ entre os povos. Estes

(...) foram movimentos marcados pela revolta de grupos da sociedade, pertencentes principalmente à classe emergente, que possuía poder econômico, mas que buscava maior espaço político. Concomitantemente às revoluções de caráter político, uma outra, também com grandes repercussões, ocorreu a nível econômico-social, a chamada Revolução Industrial (Scheffer, 1997, p. 38).

²⁴ Liberté, Egalité et Fraternité

Em seguida surge a Revolução industrial que teve início na Inglaterra no final do século XVIII e ficou restrita a este país por certo tempo, depois se espalhou para a Europa e os Estados Unidos. É considerada por historiadores como o evento mais importante da história da humanidade depois da descoberta do fogo, desde a prática da agricultura e a domesticação dos animais pelo homem.

Vários fatores influenciaram a Revolução Industrial, dentre eles pode-se citar: o aumento demográfico devido à maior taxa de natalidade e diminuição da taxa de mortalidade, ocasionando um aumento na disponibilidade de mão de obra para o trabalho; o êxodo rural impondo ao homem do campo a necessidade de se sustentar nas grandes cidades; transição de métodos de produção artesanais para a produção com a utilização de máquinas – mais rápidas e eficientes que o homem, dentre outros fatores;

O desenvolvimento tecnológico que se seguiu à Revolução Industrial exigiu um novo paradigma acadêmico que podemos chamar de universidade científico-tecnológica (denominada de *research university* pelos norte-americanos). De fato, a universidade de arte-cultura não era capaz de prover o substrato tecnológico, bem como as bases intelectuais em termos de treinamento profissional e administrativo imprescindível ao novo regime produtivo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 123).

Contudo, a química como atividade acadêmica “não estava ainda estabelecida no século XVIII, havendo diante dela uma diversidade de posturas.” A ciência química ainda era considerada inadequada para ocupar um lugar de destaque no ensino superior, “pois no lugar de elegância literária e de belas bibliotecas, ela oferecia a fuligem, o mau cheiro e a poeira dos fornos, destiladores e outros equipamentos” (MAAR, 2004, p. 49).

Mas ainda no século XVIII em muitas universidades tentou-se banir a química experimental da universidade ou pelo menos das faculdades de filosofia. Otto Bernhard Kuhn (1800-1863) assumiu em 1830 a cadeira de química na faculdade de medicina da Universidade de Leipzig, escrevendo que “o laboratório e as demonstrações públicas encontraram resistências no seio da Universidade” (...) (MAAR, 2004, p. 49).

Quanto ao ensino das ciências, especialmente em relação ao ensino de química no

Brasil colonial a pesquisadora Elisabeth Scheffer afirma que:

Durante todo o período colonial não existiu ensino ou pesquisa científica em química no Brasil, havendo apenas registro de um pequeno número de estudantes brasileiros que ao realizarem estudos fora do país, principalmente em Portugal, adquiriram conhecimentos nessa área. Mesmo em Portugal, a química passou a ser estudada apenas a partir de 1772, com a criação da Faculdade de Filosofia na Universidade, de Coimbra. Na época, não havia (sic) químicos no país, sendo então convidado o italiano Domingos Vandelli, doutor em

Filosofia pela Universidade de Pádua, para dirigir esse ensino (Scheffer, 1997, p. 61).

Entre os brasileiros que foram alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra, podemos destacar Alexandre Rodrigues Ferreira, Vicente Coelho de S. Silva Telles, José Bonifácio de Andrade e Silva e Manuel Ferreira da Câmara Bittencourt e Sá (SCHEFFER, 1991, p. 61).

A universidade enquanto instituição de ensino superior entra em declínio durante o século XVIII podendo ter contribuído para tal descrédito sua “origem religiosa e escolástica” ou ainda o “dogmatismo vigente na maioria dessas instituições e, por último, devido a certo anacronismo de conteúdos, métodos e interesses” (MAAR, 2004). Na opinião de Maar,

Outras instituições acadêmicas produziram mais química (e ciência em geral) do que as universidades. Na França, tal dicotomia ainda está presente no século XVIII, com as “grandes escolas” desenvolvendo a pesquisa científica mais do que as universidades. Entre essas entidades acadêmicas produtoras de conhecimento químico, e nas quais desde sua criação se ensinava química, estão as escolas de minas, surgidas numa época em que a mineração e a metalurgia constituíam tecnologias de ponta, para as quais a química era imprescindível (MAAR, 2004, pp. 51 - 52).

Para o autor, o ensino dogmático, rígido e livresco das instituições de ensino superior da época era um fator que afastava a química do ensino superior com atividades desenvolvidas quase que exclusivamente de modo empírico.

Mesmo estando as ciências (inclusive a química) num estado ainda incipiente de sistematização, elas procuravam as universidades, visando nelas se integrarem, mas encontravam uma oposição forte por parte das disciplinas humanísticas e clássicas que ali prevaleciam, pois a ciência só era necessária enquanto útil para a defesa de princípios teológicos ou filosóficos. (MAAR, 2004, p. 52)

Em relação à academia, Maar afirma que “o século XVIII presencia o declínio de muitas universidades, algumas bastante antigas, (...) universidades nas quais os dogmatismos religiosos foram substituídos por provincianismos e interesses locais quase tão dogmáticos como os anteriores” (MAAR, 2004, p. 53). Exceto as novas universidades de Halle (1694), Göttingen (1737) e Erlangen (1743) criadas sob a influência do Iluminismo.

O iluminismo marcou, ao mesmo tempo, o fim da universidade medieval-escolástica e humanista-clássica, e o surgimento da nova universidade liberal, científico-tecnológica. Movimento cultural e político-social preparado pelo Renascimento e pela Reforma, o iluminismo visava libertar o homem dos grilhões da ignorância mediante o esclarecimento promovido pelo exercício da razão crítica, com isso visava criar cidadãos livres. (MAAR, 2004, p. 54)

Para a ciência química, o Iluminismo “trouxe importantes vantagens no caminho de sua equiparação a outras ciências” mais consolidadas, passando a ter seus próprios campos de atuação (MAAR, 2004, p. 56). Além disso, sua aceitação nas universidades não mais como mera ferramenta para as outras ciências, proporcionou o status tão almejado por seus estudiosos e defensores. Tal fato resultou num ganho importante para o desenvolvimento científico já que a ciência química deixa de ser considerada apenas uma ferramenta de utilidade para a execução de tarefas de interesse do estado.

Já no final do século XVIII, “ao contrário da Europa onde despertou a busca à experimentação, o positivismo não teve a mesma influência sobre a atitude dos brasileiros diante da ciência, sendo raras as produções originais, continuando-se a reproduzir obras e experimentos já realizados” (Scheffer, 1997, p. 79). A ausência de instituições de ensino superior no Brasil também não ajudou o país a ter um maior desenvolvimento científico e/ ou crescimento na publicação de obras de natureza científica; apesar do grande número de manuais sobre a variedade de espécies da fauna e da flora brasileira, escritos por diferentes autores europeus que por aqui passaram.

No Brasil, a história da criação da universidade é marcada por certa resistência por parte da elite brasileira e de Portugal, “como reflexo de sua política de colonização” (FÁVERO, 2006, p. 20). Devido à ausência de universidades brasileiras, todos aqueles graduados pelas escolas jesuíticas eram enviados para a universidade de Coimbra em Portugal ou outras instituições europeias, para completar seus estudos superiores.

“Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, (...) mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante” (FÁVERO, 2006, p. 20). Como a Escola Médico Cirúrgica, criada na Bahia em 1808 e a Academia Real Militar fundada no Rio de Janeiro no ano de 1810.

A questão do ensino dizia respeito a uma outra lógica. O Brasil passara a ser de súbito, o centro do reino. Haveria que desenvolver conhecimentos, disseminar informações, estabelecer serviços e produzir profissionais que respondessem a demanda de seu novo estatuto político. Dom João VI não estava interessado em universidades (RISÉRIO, 2013, p. 99).

As escolas que criava se voltavam para as formações especializadas e preparo de pessoal capaz de atender às necessidades da corte conforme atestam diferentes autores (MONIZ, 1923; Filgueiras, 1990; TEIXEIRA, 2001; RISÉRIO, 2013).

Apesar de não ser este o momento de criação de uma universidade brasileira, alguns autores consideram a Escola de Cirurgia da Bahia como o embrião da universidade baiana;

outros, no entanto, discordam de tal afirmação, justificando que uma universidade não é constituída de um aglomerado de Faculdades Superiores.

Mas de acordo com SANTOS & ALMEIDA FILHO (2008, p. 131) “Todas essas prestigiosas e arcanas instituições celebram como data de fundação o início das atividades de seu primeiro núcleo institucional, em geral dois a três séculos antes da formalidade estatuinte que lhes concedeu o status jurídico de universidade.”

E argumenta, em defesa da universidade baiana que as universidades brasileiras devem passar a adotar como data de sua fundação o início das atividades acadêmicas plenas (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132). Entretanto, ainda há uma discordância entre diferentes pesquisadores sobre qual seria a instituição de ensino superior brasileira mais antiga e ainda hoje algumas instituições tomam para si tal título levando a inúmeros debates entre historiadores.

SANTOS & ALMEIDA FILHO (2008) afirmam que o “nascimento” por assim dizer das mais antigas universidades aconteceram em escolas superiores e, por tal motivo, a Universidade Federal da Bahia pode ser considerada a mais antiga universidade do Brasil; uma vez que esta é fruto da Escola Médico Cirúrgica percussora da Faculdade de Medicina da Bahia, que por sua vez deu origem à Universidade da Bahia, federalizada em 1950 quando passa a chamar-se Universidade Federal da Bahia. Contudo, o título de universidade mais antiga do Brasil é ostentado pela Universidade Federal do Paraná, criada em 1912 e reconhecida oficialmente pela edição brasileira do Guinness Book (1995) como a primeira universidade brasileira.

Fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912, a Universidade Federal do Paraná iniciou suas atividades de ensino em março de 1913. E,

(...) desde a conclusão e aprovação de seus Estatutos e de sua instalação solene, em 19 de dezembro de 1912, em sessão realizada no edifício do Congresso Legislativo do Estado do Paraná, sob a presidência honorária do Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque (Presidente do Estado); com sua restauração efetiva, ocorrida em 06 de junho de 1946, pelo Decreto-Lei nº 9323 da União que reconhecia a Universidade do Paraná, num momento de incentivo à expansão de instituições de ensino superior no país e finalmente; com sua federalização, obtida em 04 de dezembro de 1950, pela Lei nº 1.254 do Governo Federal, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem o orgulho de poder dizer que é a universidade mais antiga do País (UFPR, 2016).

Mas este título é contestado por outras instituições de ensino superior já que em 1906 foi criado o Clube da Guarda Nacional do Amazonas, instituição que posteriormente viria a transformar-se na Universidade Federal do Amazonas.

O Clube da Guarda Nacional do Amazonas deu origem, em 10 de novembro de 1908, à Escola Militar Prática do Amazonas, destinado à instrução militar de oficiais da Guarda Nacional. Neste mesmo ano (1908) a Escola Militar Prática do Amazonas passa a chamar-se Escola Livre de Instrução do Amazonas e, posteriormente, é denominada Escola Universitária Livre de Manáos, criada pelo tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves em 17 de janeiro de 1909. E, em 13 de julho de 1913, a Escola Universitária passa a chamar-se Universidade de Manaus. (UFAM, 2016)

No início do século XIX, afetado por uma grave crise econômica, reflexo da 1ª Guerra Mundial, o Brasil enfrenta sérios problemas no seu comércio externo, manifestados principalmente através da queda do preço do café e da borracha. (Scheffer, 1997, p. 81) Como consequência houve o declínio do ciclo da Borracha no Amazonas, tal crise afetou profundamente a Universidade de Manaus que funcionou somente por 17 anos, tendo sido desativada em 1926 restando apenas a Faculdade de Direito, mantida pelo estado como unidade isolada de ensino superior. Esta, anos depois, foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas; criada em 12 de junho de 1962 pela Lei Federal 4.069-A, pelo presidente João Goulart. (UFAM, 2016)

A descontinuidade das atividades da Universidade do Amazonas é citada pelos defensores da Universidade Federal do Paraná como prova de que a universidade mais antiga em funcionamento no Brasil é a Universidade Federal do Paraná; pois esta não interrompeu suas atividades de ensino ao longo do tempo, atravessando as mudanças ocorridas na legislação brasileira e adaptando-se a estas.

No entanto, muito antes da criação de ambas as universidades que defendem para si o título de mais antigas do país, a Universidade Federal da Bahia inicia suas atividades; com seu início datado em 18 de fevereiro de 1808 quando o príncipe regente D. João VI chega ao Brasil e cria na Bahia a Escola de Chirurgia da Bahia, considerado o primeiro curso universitário do Brasil. A partir daí “Seguiu-se a organização da Academia Médico-Chirurgica em abril de 1813” e, segundo Teixeira (2001, p. 84), a Academia Médico-Chirurgica foi um avanço; pois na Escola de Cirurgia da Bahia, embora funcionasse num hospital, não havia apoio para o ensino prático.

Já a Faculdade de Medicina surge em 03 de outubro de 1832 com sede no Terreiro de Jesus em Salvador, Bahia local onde antes funcionava o Colégio dos Jesuítas, construído em 1553.

No entanto alguns estudiosos da área advogam que houve apenas um protagonismo baiano na luta pela criação de uma universidade no Brasil. Para Risério (2013), mesmo com a

proclamação da Independência em 1822 a universidade tão desejada continuava distante, pois nem mesmo D. Pedro II, famoso por seu afeto pelas ciências, fez mudar o panorama existente no país neste aspecto.

Em 1832, a Escola de Medicina ganhou seu título de faculdade. Com o tempo ganhamos uma Escola de Agronomia, em 1877, uma Faculdade de Direito, em 1891, e a Escola Politécnica, funcionando próxima ao relógio de São Pedro, a partir do ano de 1897. Fechamos o século XIX, portanto, com instituições de ensino superior, mas operando isoladamente, sem um projeto único e geral de universidade (RISÉRIO, 2013, p. 101).

A despeito disto, nem a Universidade Federal do Paraná, nem a Universidade Federal do Amazonas e muito menos a Universidade Federal da Bahia entraram para a história oficial como a primeira universidade brasileira. De acordo SANTOS & ALMEIDA FILHO (2008, p. 132) “a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno surgiu na década de 30 do século passado.”

A Universidade de São Paulo, criada no ano de 1934, é considerada por muitos autores como a primeira universidade instituída no Brasil “criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais completo e preciso” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132). No entanto, “há controvérsias sobre essa primazia, porque vários outros autores afirmam que, a primeira universidade realmente brasileira foi a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira”(SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 133). Uma vez que a Universidade do Distrito Federal, instuída em 1935, apresentava um modelo realmente novo de universidade²⁵, ao contrário da USP, cuja única novidade segundo SANTOS & ALMEIDA FILHO (2008, p. 133) era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Nomes como Villa-Lobos líder acadêmico na música, Cândido Portinari na pintura, Gilberto Freire na Antropologia, Josué de Castro na Sociologia, Sérgio Buarque de Holanda na História, Mário de Andrade no Folclore, Jorge de Lima na Literatura, Oscar Niemeyer na Arquitetura, e outros personagens ilustres; foram convocados por Anísio Teixeira com o desafio de criar um novo modelo de universidade, onde fosse possível “aplicar os princípios da Educação Democrática no ensino universitário.” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 133). Entretanto, considerado comunista e ameaçado de prisão, Anísio foi exonerado do cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal e obrigado a se refugiar no interior da Bahia. Seu modelo universitário revolucionário foi entregue pelo então presidente da República Getúlio

²⁵Uma universidade pautada no conhecimento nacional, no desenvolvimento e preparação dos profissionais, por meio de uma formação ampla, com base no alargamento da mente humana e no conhecimento adquirido e reelaborado intelectualmente pelos agentes, em um constante processo de construção do saber (Bertolleti, V. A., 2012, p. 551).

Vargas ao reitor interventor Alceu Amoroso Lima, com o objetivo de desmontar aquele experimento.

De acordo com Fávero (2006, p. 26) a Universidade do Distrito Federal (UDF) é extinta em 20 de janeiro de 1939 através do Decreto nº 1.063 e seus cursos são transferidos para a Universidade do Brasil (UB).

Para alguns autores a Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920 através do decreto n. 14.343 pode ser considerada a primeira universidade brasileira apesar desta instituição de ensino ter sido criada para concessão do título de *Doctor Honoris Causa* ao príncipe da Bélgica que estava de passagem pelo Brasil, ou seja, uma necessidade diplomática. Constituída pela Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e das duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, esta instituição de ensino Superior surge somente após cinco anos por meio do Decreto n. 11.530 de 18 de Março de 1915, que autoriza a organização de Universidade no Brasil.

Art. 6º O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar (BRASIL, 1915).

Este mesmo decreto informa que o governo manterá “uma faculdade official de Medicina no Estado da Bahia e outra no Districto Federal; [...]”, ou seja, a Bahia não veria a criação de sua universidade nesta época.

Em 1946 surgem a Universidade de Recife e a Universidade da Bahia, esta última é hoje conhecida por Universidade Federal da Bahia. “Instituídas por decretos legislativos, com estruturas de gestão e de ensino muito semelhantes, [...] todas emulavam o modelo institucional e pedagógico da Universidade de Coimbra, copiando até mesmo rituais acadêmicos e vestes talares” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 134).

Mas é somente em 1960 que “o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica chegou ao Brasil” (SANTOS & ALMEIDA FILHO, 2008, p. 135). Desenvolvido por Anísio Teixeira, tal modelo era considerado revolucionário para a época, pois

(...) a UnB já nascia sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento (portanto, sem faculdades superiores). Infelizmente, o regime militar que tomou o poder depois do golpe de 1964, entre suas primeiras medidas, ocupou militarmente a UnB, destituiu e exilou Anísio Teixeira, então Reitor, e decretou uma intervenção na instituição que culminou com a demissão da maioria dos docentes e pesquisadores (Salmeron, 1998). Apesar de ter sido a única universidade brasileira de porte que, em sua proposta original, não pretendia emular a universidade europeia como modelo ideal, submetida à intervenção militar, a UnB terminou acomodando-se à estrutura

administrativa e curricular vigente no país (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 135- 136).

Como se vê, várias instituições tomam para si o crédito de ter sido a pioneira no ensino superior brasileiro sob a égide dos princípios universitários; mas, a despeito disso a ciência brasileira pouco se beneficiou da criação das escolas superiores após 1808.

Considerações finais

Apesar da contribuição inócua, a concretização do desejo de um ensino superior no Brasil só se torna realidade com a criação das escolas superiores da Bahia e do Rio de Janeiro após a chegada de D. João VI ao país. Estas posteriormente dão origem às Universidades da Bahia e do Rio de Janeiro, ambas federalizadas na década de cinquenta. Entretanto, não há consenso entre os pesquisadores da área sobre qual seria a Instituição de Ensino Superior mais antiga do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro é considerada a primeira universidade brasileira por ter sido criada após a reforma de Carlos Maximiliano cujo decreto n. 11.530 autoriza a criação de universidades federais

Por fim, salientamos que as discussões aqui apontadas são percepções que implicam entender e rever uma caminhada complexa. Observamos que as Universidades da Idade Média foram precursoras e contribuíram para a criação das demais instituições de ensino superior, inclusive as atuais. O momento histórico, político, social e cultural esboça a forma de atuação e as funções que a Universidade cumpre, pois ela é parte fundamental na construção de um novo país.

Referências

BRASIL, Decreto nº 11.530. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/3/1915, p. 3028. Rio de Janeiro, RJ. Março de 1915

FARIAS, R. F., NEVES, L. S., & SILVA, D. D. *História da Química no Brasil* (4 ed.). Campinas, São Paulo, Brasil: Átomo, 2011.

FÁVERO, M. L. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *EDUCAR*, 17 - 36, 2006.

FILGUEIRAS, C. A. Origens da Ciência no Brasil. *Química Nova*, 222 - 229, 1990.

- MAAR, J. H. Aspectos históricos do ensino superior de química. *scientiæ zudia, São Paulo*, 2, 33 - 84, 2004.
- MONIZ, G. *A medicina e sua evolução na Bahia: Do número especial do Diário Oficial, de 02 de julho de 1923, comemorativo do Independência da Bahia*. Salvador, Bahia: Imprensa Oficial, 1923.
- RISÉRIO, A. *Edgard Santos e a Reinvenção da Bahia* (1 ed.). Rio de Janeiro: Versal, 2013.
- SANTOS, B. S., & ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.
- SANTOS, B. S., & ALMEIDA FILHO, N. A. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, 2008.
- SÃO BENTO, V. M. A Companhia de Jesus e a Cultura Científica nos Tempos da Colônia. *XXVII Simpósio Nacional de História*, pp. 1 - 13, 2013.
- SCHEFFER, E. W. *Química: Ciência e Disciplina Curricular, uma Abordagem Histórica*. Curitiba, Paraná, Brasil, 1997.
- TEIXEIRA, R. *Memória Histórica da Faculdade de Medicina do Terreiro de Jesus (1943 - 1995)* (3a. ed.). Salvador, Bahia: EDUFBA, 2001.
- UFAM. *Universidade Federal do Amazonas: Nosso maior patrimônio Desde 1909*, 2016. Acesso em 20 de Dezembro de 2016, disponível em http://www.ufam.edu.br/?option=com_content&view=article&id=132&Itemid=105
- UFPR. *Universidade Federal do Paraná A mais antiga do Brasil*. (Desenvolvido em Software Livre e hospedado pelo Centro de Computação Eletrônica da UFPR), 2016. Acesso em 20 de Dezembro de 2016, disponível em <http://www.ufpr.br/portalufpr/>: <http://www.ufpr.br/portalufpr/a-mais-antiga-do-brasil/>

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Lucivaldo Silva¹
Terciana Vidal Moura²

Resumo

A presente comunicação tem como foco apresentar algumas reflexões de um trabalho de conclusão do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Teve por objetivo analisar como a temática Ensino de Ciências e Educação do Campo tem sido abordada nas publicações acadêmicas. Metodologicamente recorremos ao Estado do Conhecimento, metodologia essa que possui um caráter bibliográfico e busca mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Com esse intuito, através de uma abordagem qualitativa, foram analisadas as teses e dissertações publicadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo acesso se deu por meio do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) utilizando como recorte temporal o período de 2016 a 2020, objetivando compreender o que tem sido apresentado contemporaneamente sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo. As produções inventariadas pelo presente estudo discutiram importantes aspectos relacionados ao Ensino de Ciências, como interdisciplinaridade, formação de professores, currículo, formação continuada, agroecologia, contextualização entre outros. Com os resultados obtidos foi possível observar que a grande maioria das publicações, mostrou interesse em tecer diálogos entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, constatou-se também, que o Ensino de Ciências precisa tecer relações entre o contexto social e o contexto educacional e que por conta do caráter politizador a Educação do Campo tem muito a somar com o Ensino de Ciências e com o desenvolvimento de concepções mais críticas frente as suas realidades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Ciências. Estado do Conhecimento.

Abstract

The present communication focuses on presenting some reflections of a conclusion work of the Licentiate Degree in Biology at the Federal University of Recôncavo da Bahia. It aimed to analyze how the theme Science Teaching and Rural Education has been addressed in academic publications. Methodologically, we resort to the State of Knowledge, a methodology that has a bibliographic character and seeks to map and discuss certain academic production in different fields of knowledge. With this aim, through a qualitative approach, the

¹Licenciado em Biologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; E-mail: <lcivaldo.lpjs@hotmail.com.>

²Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho; E-mail: <tercianavidal@ufrb.edu.br>

theses and dissertations published on the website of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) were analyzed, accessed through the website of the Brazilian Institute of Information on Science and Technology (IBICT).) using the period from 2016 to 2020 as a

time frame, aiming to understand what has been presented contemporaneously about Science Teaching in Rural Education. The productions inventoried by the present study discussed important aspects related to Science Teaching, such as interdiscipline, teacher training, curriculum, continuing education, agroecology, contextualization, among others. With the results obtained it was possible to observe that the vast majority of publications showed interest in weaving dialogues between Rural Education and Science Teaching, it was also found that Science Teaching needs to weave relationships between the social context and the context education and that, due to its politicizing character, Rural Education has a lot to add to Science Teaching and to the development of more critical conceptions in face of its realities.

Keywords: Rural Education. Science teaching.State of Knowledge.

Introdução

O presente artigo propõe-se a analisar como o Ensino de Ciências na Educação do Campo tem sido abordado nas publicações acadêmicas que tratam sobre o referido tema. Para atingir o objetivo do presente trabalho faremos o uso do Estado do Conhecimento, por acreditarmos que tal método de pesquisa viabilize significativas contribuições não só para o tema deste artigo, mas também, para a Educação de um modo mais abrangente.

A Educação do campo pode ser compreendida como um fenômeno social composto por aspectos culturais, políticos e econômicos. E nessa perspectiva, observa-se que os processos educacionais do campo necessitam ser significativos em conformidade com a realidade dos sujeitos que o integram. Portanto, a Educação do Campo surge a partir da preocupação dos indivíduos e dos movimentos sociais em possibilitar processos educacionais condizentes com os valores, princípios e os modos de ser e viver dos indivíduos do campo (CALDART, 2012).

A terminologia Educação do Campo se estabeleceu a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, deliberação posteriormente legitimada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. Os debates para a elaboração da I Conferência tiveram o início em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho do mesmo ano, evento em que algumas entidades impeliram o MST a recomendar uma discussão mais abrangente sobre a educação no meio rural brasileiro (CALDART 2012).

É de extrema relevância ressaltarmos a importância deste tema de pesquisa, quando consideramos que a interface entre Educação do Campo e o Ensino de Ciências é ainda recente no campo da produção do conhecimento, fato esse que corrobora o que autores como Novais

(2015) e Souza (2008), afirmam em seus estudos, a inexpressiva produção de trabalhos científicos que discutam sobre o Ensino de Ciências no Campo.

Posto isso, o objetivo principal do presente estudo é analisar como o ensino de ciências tem sido discutido na Educação do Campo, examinando o seu destaque em pesquisas acadêmicas concernentes ao tema aqui proposto. Acreditamos, portanto, que mapear as produções científicas pode representar uma inestimável contribuição para esta área do conhecimento, pois permitirá que pesquisas vindouras analisem o que tem sido produzido de forma mais rápida e eficiente.

O ensino de ciências e a educação do campo

A Educação do Campo é uma área do conhecimento relativamente recente em relação a muitas outras, e ao abordarmos tal área do saber, se torna imprescindível que conheçamos a sua conjuntura histórica, para que desse modo possamos compreender os seus objetivos e suas especificidades. Ao iniciarmos a construção do conhecimento sobre o contexto histórico da Educação do Campo, se faz necessário realizarmos um resgate da história desde o império até um passado digamos que um pouco mais recente.

Segundo Ferreira e Brandão (2011) a partir do momento que os portugueses desembarcaram no Brasil, em 1500 no século XVI, praticando assim a exploração dos recursos naturais e dos nativos aqui existentes, os obrigando a trabalhar para eles em troca de “quinquilharias”, iniciou-se aí o processo de exclusão social no Brasil. Posteriormente a subversão dos recursos naturais aqui existentes, os portugueses iniciaram o monstruoso processo de expulsão dos povos indígenas de suas terras.

Os autores supracitados levantam esses dados históricos com intuito de demonstrar que no decorrer do desenvolvimento histórico do Brasil, os processos de exclusão social, político, econômico e cultural, sempre foram uma constante e eram tidos como algo comum e rotineiro. Atualmente, fazer menção a tais processos de exclusão não conduz a uma discussão tranquila, e evidentemente a objeção é ainda maior por parte da sociedade neoliberal que ainda é favorecida através da exclusão social.

Ferreira e Brandão (2011) salientam que os sobejos da história nos conduzem à corroboração de que nas escolas brasileiras, os fatos históricos que aludem ao processo de exclusão social não são discutidos de forma convincente, tão pouco com autoridade ou muito menos com conhecimento de causa por parte dos professores. Para exemplificar essa afirmação, os autores mencionados citam, que mesmo com os notórios avanços nos estudos acadêmicos e

nos debates historiográficos de reestruturação do conceito de “descobrimento do Brasil”, nosso país ainda continua dia após dia sendo “descoberto” nos espaços escolares; os indígenas continuam a ser taxados de antiquados e incultos, e os negros permanecem sendo vistos como aqueles que foram subjugados aos europeus por serem “inferiores” a eles.

Ao estudarmos a Educação do Campo, é simplesmente impossível ocultar análises desse tipo, sendo indispensável incluir essa temática a discussões das questões sociais, econômicas e geopolíticas, pois inúmeros sujeitos do campo estão inclusos nesse processo que os marginaliza e que é engendrado pela classe dominante, que traz consigo certos significados que apenas proliferam os discursos e as práticas da elite que vão de encontro com o modo de vida das populações do campo, subsistindo em muitos dos trabalhos sócios pedagógicos de inúmeras escolas brasileiras (FERREIRA e BRANDÃO 2011).

Diante do exposto, ao abordarmos sobre a temática Educação do Campo, fica visível e notório o quão marginalizada ela foi no decorrer da história (e por muitas vezes ainda é), pois tradicionalmente, os governantes a trataram apenas como educação rural. Educação essa definida por um arquétipo de educação urbano, manifestado na adaptação do trabalho na indústria e no doutrinamento do trabalhador rural. O que nos faz perceber a hercúlea tarefa encontrada desde muito tempo pela população rural, que sempre foi desvalorizada, e que ainda em tempos atuais não consegue receber o devido atendimento educacional, atendimento esse que tenha qualidade, e que atenda as suas peculiaridades e necessidades.

Cabe destacar que a Educação do Campo, é muito mais que uma política pública, ela é um espaço de disputa que se contrapõe a elementos que prejudicam substancialmente a população camponesa como o atual modelo produtivo e o atual modelo societário e para além dessas questões, a Educação do Campo é um modo de vida.

De acordo com Vasconcelos (2019) as produções acadêmicas que abordam o ensino de ciências e de biologia, relacionado à Educação do campo, são indubitavelmente influenciadas pelo contrassenso entre quais saberes a educação escolar deve empregar nos processos de ensino– aprendizagem, Vasconcelos (2019) ainda nos ensina, que para que de fato ocorram significativas transformações sociais, se faz necessário o rompimento com as práticas colonialistas que pregam a homogeneização cultural, que tem como intuito dizimar os conhecimentos tradicionais e promover à submissão dos camponeses as inclinações do capitalismo. Tal rompimento só acontecerá com a promoção de práticas educativas que valorizem a heterogeneidade cultural, permitindo assim a representatividade dos povos no âmbito educacional.

Gluiitz (2013) destaca ainda, a urgência de recorrer a novos métodos, que despertem o interesse dos alunos a assimilarem a relevância do conhecimento para suas vidas. É imprescindível que educadores encontrem alternativas para a promoção de um ensino de qualidade, observações, atividades práticas que contextualizem os conteúdos com a realidade dos alunos, temas geradores e projetos interdisciplinares, são exemplos claros dessas alternativas.

Para que o aprendizado de fato ocorra, é necessário que os alunos estabeleçam relações entre os assuntos discutidos em sala de aula com a realidade em que vivem; aprendam a partir de seus conhecimentos prévios, questionem; e que o docente busque a realização de experimentos e pesquisas coerentes com as aulas teóricas. Posto isso, discutir os conteúdos de ciências empenhando-se em promover o entendimento dos processos e a reconstrução do conhecimento significativo do aluno é uma forma mais coerente do professor desempenhar seu papel de mediador do conhecimento (SOBRINHO, 2009).

Nessa perspectiva, a conexão entre os contextos social e educacional deve empenhar-se para que o conteúdo programático a ser discutido, seja idealizado a partir dos Temas Geradores, (Proposta metodológica utilizada no processo de conscientização dos indivíduos frente as suas realidades) estabelecidos a partir da realidade do educando.

Reforçando a necessidade de articular o Ensino de Ciências com a Educação do Campo, Vestena, Pretto, Hirata, (2014) salientam que as práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino precisam promover nos estudantes desse contexto social, a compreensão dos fenômenos da natureza, tendo em vista que suas acepções equiparam-se aos interesses dos estudantes do campo, dentre eles, os autores destacam, saúde, meio ambiente e biodiversidade, como sendo alguns dos principais a serem amplamente discutidos. Nesse sentido, urge a necessidade de adequar as práticas pedagógicas a essa realidade de ensino e aprendizagem, pois somente assim ocorrerá um significativo desenvolvimento da educação científica no Ensino de Ciências, o que por sua vez promoverá uma autonomia social e cultural aos educandos ao compreenderem as suas realidades. A escola do campo que tem como objetivo promover no aluno a compreensão do seu cotidiano colado a totalidade social, inevitavelmente precisa trazer a realidade desses estudantes para dentro do contexto escolar, e para que isso ocorra é necessário estabelecer conexões entre os locais que residem, trabalham e se divertem; realizar um levantamento dos seus conhecimentos prévios; apresentá-los ao conhecimento científico, para torna-los sujeitos críticos e autônomos, que entendam a sua realidade e que busquem a superação da mesma, reivindicando todos os seus direitos sociais renegados pelo Estado (NICOLETTI; SEPEL; VESTENA, 2016).

No que tange a discussão das numerosas adversidades enfrentadas pelo ensino nas escolas do campo, Caldart (2003) destaca a exiguidade de recursos para o desenvolvimento das aulas, dentre as quais destacam-se: o impedimento da realização de um trabalho individualizado na sala de aula; a complexidade em versar sobre uma realidade, muitas vezes fora do contexto dos estudantes, sem assistência de equipamentos que permitam aproximar essa realidade para o estudantes; a indispensabilidade de oportunizar ao aluno o processo de concepção do conhecimento que lhe desperte o interesse. De acordo com a autora, esses elementos evidenciam a importância do material didático para o desenvolvimento do diálogo. E nas escolas do campo o que sido observado é a completa escassez de infraestrutura para que isso de fato ocorra, estabelecendo assim, apenas a ministração aulas expositivas, fomentando a educação bancária.

E no que se refere ao Ensino de Ciências na Educação do Campo todos os processos de ensino-aprendizagem, todas as relações estabelecidas entre professor- aluno, professor-comunidade, escola-comunidade, devem ser diferenciados e devem acima de tudo valorizar as especificidades das regiões rurais do nosso país, haja visto a cultura própria da população campestre, suas formas de viver e enxergar a vida e a educação.

Percurso metodológico

Na sessão a seguir apresentaremos ao leitor, a escolha da metodologia de pesquisa utilizada para a construção do presente artigo.

Nosso objetivo na presente pesquisa é fazer um Estado do Conhecimento para identificar o que dizem os estudos sobre o Ensino de Ciências na Educação do Campo. Para tal, faremos algumas considerações sobre a referida metodologia. O interesse em discorrer nesse trabalho acerca do Estado do Conhecimento deve-se às notórias discussões sobre quais aportes que esse método propicia para a educação.

Romanowski e Ens (2006) destacam que esse tipo de pesquisa é recente, contudo, pelo seu caráter inventariante esse tipo de pesquisa já se tornou essencial para assimilar a abrangência do que tem sido produzido.

A literatura consultada para a elaboração da presente seção indica, que por muitas vezes o Estado da Arte e o Estado do conhecimento são tratados como sinônimos devido os vários aspectos compartilhados pelos dois tipos de pesquisa, contudo, vale destacar que são tipos de pesquisas que se distinguem em vários fatores, sendo o mais importante deles, a maneira como ocorre a sistematização dos dados.

Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006) afirmam que:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados denominada de Estado da Arte recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área.

O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

De acordo com Morais (2018), tanto o Estado da Arte como o Estado do conhecimento são qualificadas como pesquisas de cunho bibliográfico e objetivam por meio de levantamentos, analisar as produções acadêmicas, e acaba sendo esse o principal motivo de muitos pesquisadores classificarem tais metodologias como análogas. A autora nos ensina ainda, que para que possamos diferenciar esses métodos de pesquisa de forma satisfatória, é necessário que nos atentemos não só na forma de investigação do objeto de estudo de determinada área do saber, mas também na abrangência do que é delimitado, dentre os trabalhos acadêmicos, como fonte dos dados a serem inventariados e analisados.

Portanto, as pesquisas do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento podem ser caracterizadas como uma espécie de “atalho” para o (re)conhecimento do que tem sido produzido nas mais variadas esferas da ciência, e em vista disso, fornecem subsídios para pesquisas vindouras (MORAIS, 2018).

Diante do exposto, classificaremos a nossa pesquisa no catálogo das investigações designadas Estado do Conhecimento, tendo em vista o recorte escolhido do âmbito a ser investigado, que vem a ser o Ensino de Ciências na Educação do Campo, para tal feito analisaremos exclusivamente duas formas de produção acadêmica, a saber, teses e dissertações publicadas em um dos mais importantes sites de publicações acadêmicas, que é o site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para alcançarmos o objetivo desse trabalho, faremos uma análise qualitativa das teses e dissertações produzidas acerca desse tema, no período entre 2016 até 2020, haja visto que não procuramos quantificar os dados estudados empregando ferramentas estatísticas.

Para selecionarmos os produtos acadêmicos que atendam ao escopo do presente artigo, buscamos identificar por meio dos títulos, ano de publicação e palavras-chave, quais dessas publicações estão direcionadas ao Ensino de Ciências na Educação do Campo. Com isso selecionamos 12 trabalhos para analisarmos, os quais elaboramos uma tabela para apresentar alguns de seus dados mais relevantes.

Para a confecção do Quadro I, estabelecemos as seguintes categorias de análise:

- Título;
- Autor;
- Ano de defesa;
- Instituição de ensino (se a mesma é pública ou privada);
- Área de concentração;
- Programa a que está vinculada.

A seguir apresentaremos o Quadro I com os dados mencionados acima.

08	À sombra deste jacarandá: articulações entre ciências da natureza e educação do campo na formação docente.	Dalmolin, Antônio Marcos Teixeira.	2020	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Pública)	Não apresentou	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde	Tese
09	Educação do campo e revolução: uma análise da produção científica em ensino de ciências e de biologia para a educação escolar rural.	Vasconcelos, Paulo Henrique.	2019	Universidade Estadual Paulista (UNESP) (Pública)	Não apresentou	Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência	Dissertação
	A implantação de						
11	Utilização da metodologia CAT numa escola estadual campesina como estratégia para o ensino de Ciências.	Natane de Oliveira Costa Brito.	2018	Universidade de São Paulo (Pública)	Nãoapresentou	Mestre Profissional Projetos Educacionais de Ciências	Dissertação
12	Oficinas temáticas e o ensino de Ciências da Natureza em uma escola do campo do Município de Santa Maria, Rio Grandedo Sul.	Scholottfeldt, Luciane Maffini.	2018	Universidade Franciscana (Privada)	Ciências e Matemática	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências e Matemática	Dissertação

Na sequência realizamos a leitura e análise dos resumos desses trabalhos com o intuito de identificarmos:

- Seus objetivos;
- As questões de pesquisa;
- As metodologias utilizadas.

Posteriormente a isso, elaboramos o quadro II para apresentar as informações colhidas. E com o intuito de facilitar a identificação desses trabalhos optamos por enumerá-los de 1 a 12.

Nº	OBJETIVOS	QUESTÕES DE PESQUISA	METODOLOGIAS
11	Essa pesquisa tem o objetivo de caracterizar a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, verificando as percepções dos docentes da disciplina nas escolas estaduais do campo do Município de Toledo – PR.	Quais são as percepções dos professores de Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais das escolas do campo do Município de Toledo – PR sobre a modalidade de Educação do Campo e o Ensino da disciplina nesse contexto.	O instrumento de coleta de dados foi entrevista individual a partir de um questionário semiestruturado. As declarações prestadas nas entrevistas foram analisadas por meio de técnica de Análise de Conteúdo, conforme formulada pela pensadora francesa Laurence Bardin (1977).
2	O objetivo central de pesquisa a seguinte pergunta: “Como é realizado o Ensino de Ciências nas escolas públicas onde trabalho, nas quais a maioria dos alunos são oriundos do Campo? Quais as relações existentes entre o saber comum e o saber científico? Há valorização e diferença entre os saberes ou conhecimento dos alunos?”	Como é realizado o Ensino de Ciências nas escolas públicas onde trabalho, nas quais a maioria dos alunos são oriundos do campo? Quais as relações existentes entre o saber comum e o saber científico? Há valorização e diferença entre os saberes ou conhecimento dos alunos?	A metodologia do referido trabalho compreende os caminhos, os métodos, os procedimentos e os percursos utilizados para desenvolver uma linha de investigação e raciocínio, para o desenvolvimento das reflexões existentes no ensino fundamental da Educação do Campo, tendo como disciplina observada a Ciência.
3	Analisar e refletir sobre as experiências vividas por egressos de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina no que diz respeito ao acesso à universidade pública e aos conhecimentos e práticas pedagógicas em Ciências da Natureza e Agroecologia, de forma a propor uma formação de professores do campo em ECN comprometida com a formação omnilateral.	Como consolidar nas Licenciaturas em Educação do Campo na área de conhecimento das Ciências da Natureza, uma formação de professores sustentada pelo tripé: Agroecologia, Educação do Campo e Ensino de Ciências da Natureza?	Pesquisa Social
4	Desenvolver uma análise documental dos registros de uma proposta de sequência didática e dos documentos curriculares oficiais do componente curricular Ciências; com base nos registros e nos resultados das práticas analisados, sistematizar um objeto de	Não apresentou	Análise documental; Análise de conteúdo.

	aprendizagem com base na sequencia didática desenvolvida na disciplina de Ciências, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.		
5	<p>a) Caracterizar os sujeitos que constituem a comunidade em que a escola está inserida;</p> <p>b) Verificar a organização curricular da disciplina de Ciências e como os conteúdos são inseridos em uma sala de aula de uma escola do campo;</p> <p>c) Identificar os elementos culturais manifestados no contexto da sala de aula;</p> <p>d) Analisar as relações dos elementos culturais na dinâmica da sala de aula;</p> <p>e) Interpretar as mediações do professor na dinâmica da sala de aula.</p>	De que maneira os elementos culturais globais e locais interferem na dinâmica de uma sala de aula de Ciências em uma escola do campo? - Quem são os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola e como eles se relacionam na dinâmica da sala de aula? - Qual a natureza das relações que se estabelecem na interação desses elementos com as normas curriculares oficiais? - Quais as mediações nas dinâmicas articuladas pelo professor nas aulas de Ciências numa escola do campo?	Pesquisa etnográfica
6	Esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um aplicativo de celular para ser utilizado como ferramenta do processo de ensino aprendizagem, nas aulas de ciências para alunos do 9º ano do ensino fundamental II da escola Estadual Maria Antônia Zangarini Ferreira Professora, que atende alunos provenientes de assentamento de reforma agrária.	Não apresentou	Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva sobre a forma de levantamento documental.
7	Tendo como objetivo principal identificar as concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" dos professores/as das Ciências da	Não apresentou	A abordagem metodológica usada inclui uma pesquisa qualitativa tendo como principais instrumentos de coleta de dados, entrevista

	Natureza e Matemática das escolas do Ensino Médio do campo em Rio Verde - GO.		semiestruturada, questionários e análise de documentos.
8	O objetivo geral foi: compreender, a partir de pressupostos freireanos, como se estabelece o diálogo entre a Educação do Campo e a Educação em Ciências da Natureza, nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza.	Como a Educação do Campo dialoga com as Ciências da Natureza, na formação em nível de licenciatura, de educadores e educadoras?	A pesquisa foi do tipo qualitativa, composta de três momentos, o primeiro bibliográfico, com a análise de artigos de periódicos nacionais da área de Ensino. O segundo momento foi um estudo de campo, que utilizou as entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa. O terceiro momento foi uma reflexão sobre os elementos que mais se destacaram na análise do primeiro e do segundo momento
9	Este trabalho teve como objetivo compreender de que forma os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de ciências e de biologia se relacionam com os da educação em espaços rurais.	Os pressupostos teóricos da educação do campo estão relativamente representados tanto no âmbito das políticas educacionais como no das práticas educativas em ciências, ou seja, duas esferas diretamente, embora não necessariamente, ligadas à prática social, é patente supor que os objetivos elencados para a educação do campo – a lembrar: a aproximação de trabalho e educação, a transformação da sociedade, a formação omnilateral e a valorização de pressupostos humanistas e socialistas – estão, minimamente, encaminhadas para vias palpáveis de concretização?	A ferramenta metodológica empregada para a coleta e sistematização dos dados ⁸ foi a análise de conteúdo de Bardin.
10	O presente estudo objetivou implantar o clube de ciências na escola, oportunizando o uso dessa ferramenta como laboratório	Seria a implantação de Clubes de Ciências nas escolas do campo onde não existem laboratórios uma ferramenta que auxiliaria na melhoria da qualidade	O percurso metodológico da presente pesquisa seguiu os seguintes passos: *Investigação e Diagnóstico (Levantamento Histórico e Social)

	<p>alternativo de ciências e avaliar a participação dos alunos através de práticas de microensino.</p>	<p>do ensino de 19 ciências? De que forma as práticas de um clube de ciências aproximariam os alunos do conhecimento científico e tecnológico?</p>	<p>*Visitação das escolas Assinaturas dos TCLE *Construção, Aplicação e Análise de questionários dos alunos. *Planejamento de Práticas de Microensino (Orientador, Acadêmicos, Pesquisadora). *Execução das Práticas de Microensino (Acadêmicos) Implantação do Clube de Ciências (Pesquisadora) *Manutenção do Clube de Ciências Análise de discursos através da ATD (Análise Textual Discursiva).</p>
11	<p>O presente estudo teve o objetivo analisar os impactos da implementação da metodologia CAT - Conhecer, Analisar e Transformar - como estratégia/ferramenta para o ensino de Ciências, englobando temas relacionados aos resíduos sólidos.</p>	<p>Seria possível favorecer a aproximação de alunos camponeses, inseridos em uma comunidade com realidade ambiental e sanitária peculiares, aos temas, habilidades e competências trabalhados no sexto ano a partir de um projeto baseado na metodologia CAT?</p> <p>Estimular os alunos a conhecer sua realidade ambiental aos moldes do projeto pedagógico proposto traria melhorias na motivação, dedicação e assiduidade dos alunos do 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola camponesa?</p> <p>A utilização da metodologia CAT como estratégia para fomentar o debate sobre as técnicas de coleta e resíduos sólidos orgânicos numa escola do campo traria contribuições para o ensino de Ciências?</p>	<p>A metodologia de pesquisa utilizada foi de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação.</p>
12	<p>A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar como as quatro OT (oficinas temáticas) desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino</p>	<p>Como as oficinas temáticas desenvolvidas na EMEFIMR de Santa Maria, RS alinham-se ao Ensino de Ciências voltado a uma escola para o campo?</p>	<p>Foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, em que se analisaram documentos oficiais</p>

Fundamental Intendente Manoel Ribas (EMEFIMR), do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), alinharam-se ao Ensino de Ciências voltado para uma EC (escola do campo).		disponibilizados pelo Ministério de Educação e Cultura, pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, RS e pelaEMEFIMR.
---	--	--

Considerações finais

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que requer um projeto educativo que atenda as suas especificidades, urge a imprescindibilidade de acabar com essa adequação pífia do projeto de educação das escolas urbanas para as escolas do campo, em outras palavras o projeto educativo para a Educação do Campo precisa respeitar o modo de vida da população campestre, sua cultura e o seu mundo de trabalho.

Após a realização desta pesquisa, além dos resultados aqui apresentados, constatamos de fato, a valiosa contribuição de pesquisas denominadas Estado do Conhecimento para esta área do saber, pois nos deparamos com uma vasta quantidade de informações pertinentes ao entendimento da temática do presente trabalho.

O levantamento realizado pelo presente estudo permitiu o mapeamento de 12 pesquisas acadêmicas, 03 Teses e 09 Dissertações defendidas no Brasil sobre Ensino de Ciências e Educação do Campo, no período de 2016 a 2020, extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujo acesso se deu por meio do site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Através da leitura e análise dos resumos das teses e dissertações, constatamos que a maioria das publicações não apresentavam boa parte dos critérios escolhidos por essa pesquisa para análise, sendo necessário realizar uma leitura dos trabalhos integralmente.

Ao findarmos a leitura e análise dos trabalhos que atendiam o escopo dessa pesquisa, concluímos que a grande maioria deles, mostrou interesse em tecer diálogos entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, evidentemente essas pesquisas tinham objetivos distintos, haja visto o foco principal de cada uma delas.

Tendo em vista os escopos dos trabalhos analisados, a maioria deles não apresentaram perspectivas para pesquisas vindouras, e os que apresentaram tais perspectivas, sugeriram como temas a serem discutidos em futuros estudos: a interdisciplinaridade; a formação por área do conhecimento em Ciências da Natureza; a alternância dos espaços e tempos de formação; a

questão cultural no currículo; as interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade; ampliação de projetos com uso de tecnologias para séries iniciais e da Educação Infantil na Educação do Campo.

De um modo geral as pesquisas inventariadas apresentaram um balanço histórico da Educação do Campo, mostrando as suas constantes lutas e as suas exíguas conquistas, principalmente no que se refere à Educação. Inferimos também que as pesquisas analisadas abordavam a questão do ensino contextualizado, com o intuito de conciliar os conteúdos curriculares com a realidade dos educandos, para tal feito, vários dos trabalhos apresentados por este produto indicavam a necessidade de instigar os estudantes a expressarem seus conhecimentos prévios, e que os docentes os levem em consideração em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto apresentado pelos estudos é a formação dos professores, pois a mesmavia de regra, precisa além da óbvia necessidade de capacitar profissionalmente o educador, estar atrelada a luta dos Movimentos Sociais camponeses por terra, educação e dignidade. Essa formação deve ser omnilateral.

Os apontamentos dos estudos indicam ainda a questão da interdisciplinaridade, termo atualmente muito discutido, contudo, como apontam as pesquisas é um termo polissêmico, que requer muita atenção para que não se incorra em erros ao utilizá-lo. A interdisciplinaridade busca a correlação entre as diversas áreas do conhecimento com a realidade social do aluno promovendo uma aprendizagem significativa.

Os estudos apresentam ainda algumas metodologias importantes para atender as necessidades dos alunos do campo; como o uso de tecnologias ou no caso da imensa maioria das escolas do campo do Brasil, a falta delas; abordam a necessidade do rompimento dessa dicotomia entre os saberes populares e os saberes científicos na educação escolar; ressaltam o completo descaso do Estado frente às necessidades da Educação do Campo, fato esse de conhecimento de todos, pois desde os primórdios da sociedade brasileira isso acontece.

Portanto, concluímos que a Educação do Campo tem muito a somar com o Ensino de Ciências, através do seu processo politizador, da sua forma de desenvolver concepções mais críticas e da sua significativa valorização humana.

Em linhas finais, os produtos acadêmicos analisados mostraram interesse em propor melhorias para a qualidade do Ensino de Ciências na Educação do Campo e também nas condições de vida da população campesina.

Este trabalho não tem o intuito de esgotar o tema aqui proposto, mas sim, o de incentivar novas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento com diferentes pontos de vista, propagando

o conhecimento adquirido e acumulado a fim de promover notoriedade e importantes discussões sobre Ensino de Ciências e a Educação do Campo.

Referências

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.257-264. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em 18 de Mai. 2020.

FERREIRA, F.J.; BRANDÃO, E. C. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR HISTÓRICO, UMA REALIDADE CONCRETA**. Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011. Disponível em:<https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_historico_uma_realidade_concreta.pdf>. Acesso em: 16 de Nov. 2020.

GLUITZ, A. C. **O Ensino da Ciência na Educação do Campo**. Trabalho de conclusão de curso. Francisco Beltrão: Universidade Federal do Paraná (UFRP), p. 11. 2013. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50129/R%20-%20E%20-%20ANDREIA%20CRISTINA%20GLUITZ.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 de Abr. 2021.

MORAIS, E. C. R. de. **Educação profissional, científica e tecnológica: uma construção do estado do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO, p.158. 2018. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4090>>. Acesso em 21 de Abr. 2021.

NICOLETTI, E. R.; VESTENA, R. F.; SEPEL, L. M. N. **Interdisciplinaridade na Formação Docente: a cultura de soja como temática contextualizadora**. VIDYA, v. 38, n. 2, p. 37-52, jul./dez., 2018 - Santa Maria, 2018. ISSN 2176-4603. Disponível em: <<file:///C:/Users/Micro/Downloads/2441-7128-1-PB.pdf>> . Acesso em 25 de Abr. 2021.

NOVAIS, E. S. P. *et al.* **O processo de redução temática do tema gerador “para onde vai o lixo do meio rural de Iguai/BA?”**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2015, Águas de Lindóia. Anais eletrônicos... Disponível em:<<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0829-1.pdf>>. Acesso em: 18 Mar. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC/PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em 26 de Fev. 2021.

SOBRINHO, R. S. **A importância do ensino da biologia para o cotidiano**. Programa especial de formação pedagógica de docentes na área de licenciatura em biologia. Fortaleza, CE. 2009. Disponível em:

<http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_bilogia/RAIMUNDO_DE_SOUSA_SOBRINHO.pdf>. Acesso em 10 de março de 2020.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em 21 de Abr. 2021.

VASCONCELOS, P. H. de. **Educação Do Campo e Revolução: Uma Análise Da Produção Científica Em Ensino De Ciências E De Biologia Para a Educação Escolar Rural**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, SP. 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181546>>. Acesso em: 22 de Mar. 2021.

VESTENA, R. F.; PRETTO, V.; HIRATA, E. As Ciências da Natureza e a Arte mediando a Contextualização de Conhecimentos na Formação docente. **VIDYA**, v. 34, n. 2, p. 147-160, jul./dez., 2014 - Santa Maria, 2014. ISSN 2176-4603. Disponível em: <<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/30/170>>. Acesso em 25 de Abr. 2021.

ATENÇÃO À SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA DE MULHERES COM ENDOMETRIOSE

Letícia Azevêdo Cunha²⁶

Everson Meireles²⁷

Cristiane Alfaya³

Resumo

O presente estudo trata de uma revisão integrativa de literatura que consiste no processo de sistematização e análise dos resultados. Tem por objetivo analisar como o tema da atenção à saúde e qualidade de vida de mulheres com endometriose é tratado nas publicações científicas. Os resultados encontrados abordam dor como principal sintoma gerador de sofrimento psíquico, falta de assertividade dos profissionais de saúde na realização de acolhimento e diagnóstico e os instrumentos comumente utilizados para avaliar dor e qualidade de vida em mulheres com endometriose. Nota-se que os sintomas e as dificuldades antes e após o início do tratamento prejudicam a qualidade de vida, demonstrando a importância do tratamento com intervenções em equipe interprofissional.

Palavras-chave: Endometriose; Qualidade de vida; Atenção à saúde.

Abstract

The present study deals with an integrative literature review that consists of the process of systematization and analysis of the results in order to analyze how the theme health care and quality of life of women with endometriosis is treated in scientific publications. The results found address: pain as the main symptom that generates psychological suffering; lack of assertiveness of health professionals in carrying out embracement and diagnosis; instruments commonly used to assess pain and quality of life in women with endometriosis. It is noted that the symptoms and difficulties before and after the start of treatment impair quality of life, demonstrating the importance of treatment with interventions in an interprofessional team.

Keywords: Endometriosis; Quality of life; Health care.

²⁶Psicóloga. Possui pós-graduação em “Psicologia, Avaliação e Atenção à Saúde” pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

²⁷Psicólogo. Doutor em Psicologia / Avaliação Psicológica. Professor do Programa de Pós-graduação Lato Sensu “Psicologia, Avaliação e Atenção à Saúde” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

³Psicóloga. Doutora em Psicologia. Professorado Programa de Pós-graduação Lato Sensu “Psicologia, Avaliação e Atenção à Saúde” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

A maior parte da população brasileira é composta pelo sexo feminino, correspondendo a 51,8% da população geral¹. Esse é um dado importante que torna esse grupo prioritário para a construção de políticas públicas no país. O Sistema Único de Saúde (SUS) constitui-se em política de Estado no campo da saúde e tem uma demanda potencializada por mulheres, seja no papel de usuárias ou acompanhantes. Nesse contexto, desde 2004 foi elaborada a Política Nacional de Atenção à Saúde da Mulher (PNAISM) objetivando promover a melhoria das condições de vida e saúde das mulheres brasileiras, contribuir para a redução da morbidade e mortalidade feminina, principalmente por causas evitáveis e ampliar, qualificar e humanizar a atenção integral à saúde da mulher no SUS².

Buscando aprimorar os cuidados ofertados à mulher, o Ministério da Saúde³ desenvolveu um Protocolo de Atenção Básica para a Saúde da Mulher com orientações que norteiam o trabalho e a tomada de decisão dos profissionais de saúde. Trata-se de um documento que abrange, de modo geral, todo o território brasileiro, mas compreende que estados e municípios possuem autonomia para utilizá-lo na íntegra ou por meio de adaptações, visto que é de extrema importância que os gestores reconheçam e busquem atender as necessidades individuais de cada território. O Protocolo apresenta temas clínicos e é pautado em diversos saberes com a finalidade de garantir cuidado integral sob a perspectiva da clínica ampliada, levando em consideração os aspectos biológicos, psíquicos, culturais, socioeconômicos, espirituais e ambientais que exercem influência no processo de saúde e doença das mulheres, em todas as fases da vida.

O Protocolo da Atenção Básica para a Saúde da Mulher tem início a partir do acolhimento e orienta como se dá a assistência para mulheres no que diz respeito ao pré-natal, puerpério, aleitamento materno, planejamento reprodutivo, climatério e atenção às mulheres em vivência de violência doméstica e sexual. Contempla também a prevenção e cuidados voltados para doenças sexualmente transmissíveis e cânceres que acometem a população feminina. Nesse sentido, torna-se claro que a mulher tem a saúde ginecológica acompanhada pelos serviços em boa parte de sua vida, ou pelo menos, é o idealizado pelo SUS e pela PNAISM³.

O acolhimento às mulheres na atenção básica costuma ser realizado por enfermeiros(as) ou médicos (as), que compõem a equipe mínima das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e tem como propósito atender a usuária no momento de sua demanda, sem profissional específico. Espera-se que o profissional da equipe assumira postura humanizada e ética, resultando na escuta qualificada das queixas da usuária, no reconhecimento da sua autonomia e protagonismo no

processo de saúde e adoecimento, além de propor a ativação de redes e articulação de outros profissionais, na tentativa de suprir as necessidades⁴.

O processo de acolhimento faz parte do Protocolo, e além de promover a construção do vínculo de confiança entre usuária e profissional, fornece informações para início da investigação do problema. A queixa de dor pélvica crônica é um dos temas abordados no Protocolo, como sintoma importante a ser investigado para a possível detecção de doenças ginecológicas, entre elas, a endometriose (CID 10 – N80). É uma patologia nova para a medicina, seus primeiros estudos foram desenvolvidos por Von Rokitansky, em meados do século XIX e caracteriza-se pela presença de tecido endometrial externo a cavidade uterina, também chamada por John Albertson Sampson de “refluxo menstrual”, visto que durante o período da menstruação acredita-se ocorrer fluxo contrário ao curso natural de descamação do endométrio pelo canal vaginal⁵.

Os sintomas de endometriose incluem caráter crônico, aparecimento de aderências e inflamações no útero, ovários, trompas, bexiga, intestino e acompanha sintomas recorrentes de dor abdominal ou dor pélvica, durante ou após relações sexuais, ao defecar e ao urinar, fluxo sanguíneo intenso durante a menstruação, fadiga e infertilidade^{6,7}. A dor pélvica crônica é definida como dor não menstrual ou não cíclica e manifesta-se na mesma região por no mínimo seis meses. Ela é forte o suficiente para causar incapacidade e interferir nas atividades diárias, prejudicando mulheres em sua relação conjugal, social e no desempenho profissional, além de ser a causa para realização de procedimentos cirúrgicos, que reduzem os sintomas de dor por aproximadamente quatro anos após a cirurgia e melhorando a qualidade de vida^{8,9}.

Os critérios para diagnóstico da endometriose incluem piora cíclica da dor, preferencialmente no período pré-menstrual, histórico de infertilidade, histórico familiar de casos de endometriose, dor na área lombossacra ou anal, alterações intestinais com presença de diarreia ou constipação, sangramento nas fezes ou urina. O Protocolo também orienta investigar possibilidade de vida sexual insatisfatória, cirurgias pélvicas, fluxo menstrual alterado, violência sexual ou doméstica, histórico de aborto, quadro de ansiedade e/ou depressão e contexto sociocultural^{3,10}.

O diagnóstico é realizado pelo médico, por meio do exame clínico e exames de imagem, como ressonância magnética, ultrassom transvaginal com ou sem preparo intestinal, e ultrassom de parede abdominal, caso tenha suspeita de endometrioma. A videolaparoscopia foi um procedimento fundamental no diagnóstico da endometriose durante muito tempo, mas após o recente avanço dos exames de imagem, esse método passou a ser indicado apenas para pacientes que apresentam falha no tratamento clínico³.

Para a medicina a endometriose é distinta de três maneiras e o tratamento escolhido pelo médico será de acordo com os sintomas e gravidade da doença. A ‘endometriose peritoneal’ é caracterizada por achados de implantes superficiais no peritônio; a ‘endometriose ovariana’ possui implantes superficiais no ovário ou endometriomas; e a ‘endometriose profunda’, que corresponde a uma lesão que atinge a região retroperitoneal ou a parede dos órgãos pélvicos, com profundidade igual ou maior a 5mm¹⁰. A partir do diagnóstico específico, o médico prescreve o tratamento mais indicado. Algumas orientações terapêuticas constam no Protocolo da Atenção Básica, entre elas, o uso de antiinflamatórios não hormonais para queixas de dor; anticoncepcional combinado oral para supressão da menstruação, em uso contínuo, sem pausa entre as cartelas; anticoncepcional injetável com progestágeno isolado mensal ou trimestral; ou progestágeno oral, de uso contínuo³.

De maneira geral, a endometriose acomete mulheres em período fértil, entre a adolescência e a fase adulta e os primeiros sintomas surgem logo após a menarca. Trata-se de uma doença de difícil identificação, com média de sete anos entre sintomas e diagnóstico, é incurável e, apesar de seu caráter benigno, causa danos à saúde física e mental das mulheres, interferindo diretamente na qualidade de vida^{7,10, 11}.

A dor pélvica crônica é um motivo preponderante para mulheres com endometriose avaliarem a qualidade de vida. Apesar da dor se manifestar em todos os estágios da doença, as lesões profundas são as que provocam dores mais intensas. A dor refere-se à qualidade de vida física, mas impacta de forma global, provocando dificuldades na regulação da emoção e aumento do estresse psicológico¹². Estudo realizado por Florentino et al.⁶apontou que mulheres que sofrem de dispareunia apresentam prejuízos na vida pessoal e sexual, a dor causa incômodo durante o sexo, podendo surgir limitações e fragilidades na relação com o/a parceiro/parceira. Sobre este aspecto, é importante pontuar que mulheres diagnosticadas encontram-se na juventude, em idade de estarem ativas sexualmente, o que sugere aos profissionais de saúde uma atenção maior em relação à sua saúde sexual.

Pensar a endometriose como uma doença que afeta a qualidade de vida implica em abordar a questão da saúde da mulher a partir de uma perspectiva mais ampla. A Organização Mundial da Saúde – OMS¹³ considera saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não reduzido apenas à ausência de doença. Neste sentido, a saúde mental é parte integrante da saúde, sendo um estado de bem-estar no qual um indivíduo executa suas próprias habilidades, consegue lidar com as tensões normais do cotidiano, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de fazer contribuições ao seu meio social. Entende-se assim que a avaliação da qualidade de vida é capaz de abarcar aspectos múltiplos, uma vez que não deve

ser analisada apenas pela falta da doença ou presença de sintomas, mas pela experiência biopsicossocial positiva que as mulheres vivem, sentem e compreendem ao longo da vida. Os sentimentos, a cultura e o meio em que o indivíduo está inserido devem ser considerados¹⁴.

Segundo dados disponibilizados pela Federação Médica Brasileira (FMB)¹⁵, no ano de 2017 o Brasil contabilizou sete milhões de mulheres com diagnóstico de endometriose, correspondendo a 10% da população feminina em fase reprodutiva. Estima-se que mundialmente existem 70 milhões de mulheres com diagnóstico de endometriose, tornando-se uma das principais causas de hospitalização em países industrializados. Segundo dados do DATASUS, no território brasileiro aproximadamente 10 milhões de reais foram investidos em internações provenientes da endometriose no período de 2009 a 2013. Tão impactante quanto estes dados, é o caráter de evolução e agravo da doença, que a depender do órgão afetado, pode levar a procedimentos invasivos, mutilações e a experiências de dor paralisantes^{5,16}.

Do ponto de vista da terapêutica a endometriose é uma doença que coloca a paciente e os profissionais de saúde frente a um grande desafio, no sentido de oferecer uma atenção integral, humanizada, qualificada e efetiva a mulheres acometidas por esta patologia. Um breve levantamento bibliográfico mostrou que é relativamente pequeno o número de estudos que abordam a temática na literatura nacional. Diante deste cenário, o presente estudo busca analisar como o tema atenção à saúde e qualidade de vida de mulheres com endometriose é tratado nas publicações científicas.

Método

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura que consiste no processo de sistematização e análise dos resultados com o objetivo de compreender um tema específico, por meio de outras publicações independentes¹⁷. Foram pesquisados artigos publicados nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), no período de abril a maio de 2021.

Como estratégia de identificação e seleção dos estudos, foram utilizados os seguintes termos de busca '*endometriose*' OR '*dor pélvica*' OR '*dispareunia*' OR '*dismenorreia*' AND '*atenção à saúde*' AND '*qualidade de vida*'. Para inclusão dos artigos, adotou-se como critérios artigos de texto completo, de cunho teórico e/ou empírico, publicados no Brasil, entre os anos de 2010 e 2020. Estudos que não atendessem aos critérios supracitados foram automaticamente excluídos. O procedimento de seleção dos artigos para a revisão integrativa

foi baseado nas orientações de Souza et al.¹⁷, quais sejam 01) elaboração da pergunta norteadora; 02) busca ou amostragem na literatura; 03) coleta de dados; 04) análise crítica dos estudos incluídos; 05) discussão dos resultados; e 06) apresentação da revisão integrativa.

Dos estudos selecionados foram extraídas as seguintes informações: plataforma de busca; título; ano de publicação; objetivos - geral e específicos; palavras-chave; nome, sexo, filiação institucional, formação e titulação dos autores; tipo de produção (individual ou múltipla); tipo de parceria (multicêntrica, multiprofissional, entre outros.); classificação do estudo (eg. empírico ou teórico); recorte temporal (transversal, longitudinal, etc.); abordagem (quantitativa, qualitativa, mista); construtos avaliados; tipo de coleta de dados; dados de caracterização da amostra (idade, raça/cor, estado civil, cidade, região, etc.); quadro clínico da amostra (comorbidades – sim ou não); tipo de acompanhamento (medicamentoso, equipe multi/interprofissional?); principais resultados (e.g. relação entre os construtos avaliados, desfechos, etc.), limitações do estudo e agenda de pesquisa indicada.

Estas informações foram organizadas em uma planilha do pacote Office Microsoft Excel, a partir da qual foram analisados em termos de estatísticas descritivas (frequências, percentuais) e de análises qualitativas buscando comparações e agrupamentos a partir da convergência do conteúdo dos trabalhos. As sínteses analíticas compõem os resultados e discussão da presente pesquisa, a saber: caracterização dos estudos incluídos; objetivo dos estudos e fenômenos investigados; caracterização das mulheres que participaram dos estudos, procedimentos / instrumentos de avaliação da dor e qualidade de vida, e principais resultados encontrados.

Resultados e discussão

A busca de artigos nas bases de dados SciELO, LILACS e BVS-Psi Brasil com os termos chave anteriormente mencionados retornou com 149 trabalhos, os quais tiveram seus títulos e resumos lidos e analisados à luz dos critérios de inclusão previamente estabelecidos (Figura 1).

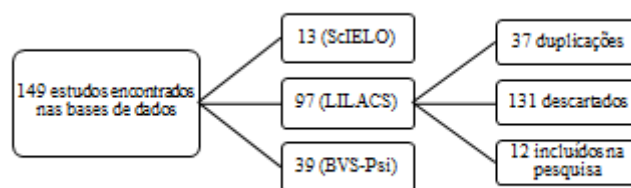


Figura 1. Diagrama de fluxo da seleção / inclusão dos artigos na revisão integrativa de literatura.

Desta primeira análise foram descartados 131 (87,9%) estudos por não atenderem aos critérios de inclusão supracitados. Outros 37 (24,8%) artigos foram excluídos em função de duplicidade (mesmo artigo que retornou de bases diferentes), restando 12 (8,05%) artigos eleitos para a revisão integrativa.

Caracterização dos estudos incluídos

Dados de caracterização dos estudos selecionados para a revisão estão sumarizados na Tabela 1. Entre os estudos selecionados, 6 (50%) autores possuem formação em Medicina, 5 (41,7%) em Enfermagem, 1 (8,3%) em Ciências Biológicas (geneticista). Por se tratar de estudos de múltipla autoria, identificaram-se profissionais com as seguintes formações: 11 (57,8%) em Medicina, 2 (10,5%) em Enfermagem, 2 (10,5%) em Psicologia, 2 (10,5%) em Pedagogia/Fonoaudiologia/Psicopedagogia, 1 (5,3%) em Ciências Biológicas (geneticista), 1 (5,3%) em Engenharia da Computação. A maioria dos estudos (n = 7; 58,3%) foi desenvolvida por equipes multiprofissionais, 4 (33,3%) em parceria e 1 (8,3%) publicação individual, dentre os quais 50% apresentam caráter multicêntrico.

Os estudos foram publicados em oito periódicos, sendo quatro (33,3%) na Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia; dois (16,7%) na Revista Brasileira em Promoção de Saúde; um (8,3%) na revista Arquivos Catarinenses de Medicina; um (8,3%) na revista Ciência & Saúde Coletiva; um (8,3%) na Physis: Revista de Saúde Coletiva; um (8,3%) na Revista da Associação Médica Brasileira e um (8,3%) na Revista Gaúcha de Enfermagem. No período de dez anos (2010 a 2020), os anos de 2012, 2015 e 2019 foram os que tiveram mais publicações, totalizando 2 artigos a cada ano (50%). Em 2013, 2014, 2016, 2017, 2018 e 2020 houve apenas 1 (8,3%) publicação por ano. A maioria dos estudos (n = 8; 66,7%) estudos têm como seus primeiros autores pessoas do sexo feminino. A região sudeste foi responsável por liderar as publicações da respectiva temática, sendo 4 (33,3%) de São Paulo, 2 (16,7%) de Minas Gerais e 1 (8,3%) do Rio de Janeiro. O estado do Ceará representou a região nordeste com 3 (25%) publicações, enquanto a região sul teve 2 (16,7%) publicações: 1 (8,3%) de Santa Catarina e 1 (8,3%) do Paraná.

Tabela 1. Estudos incluídos na revisão integrativa de literatura.

N	Plataforma	Periódico	Título	Autoria	Sexo primeiro autor	Formação do primeiro autor
1	SciELO	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	Importância da avaliação da qualidade de vida em pacientes com endometriose.	Minson, Abrão, Sardá-Júnior(2012).	Fem.	Medicina
2	SciELO	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	Classificação histológica e qualidade de vida em mulheres portadoras de endometriose.	Porto, Ribeiro, Galvão, et al. (2015).	Fem.	Medicina
3	SciELO	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	Qualidade de vida de mulheres com endometriose profunda: Estudo de corte transversal	Yela, Quagliato, Benetti-Pinto (2020).	Fem.	Medicina
4	SciELO	Revista da Associação Médica Brasileira	Avaliação da dor associada à endometriose e influência do tratamento convencional: uma revisão sistemática.	Marqui(2015).	Fem.	Ciências Biológicas (Geneticista) Medicina
5	SciELO	Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia	Avaliação da qualidade de vida através do questionário Endometriosis Health Profile (EHP-30) antes do tratamento da endometriose ovariana em mulheres	Florentino, Pereira, Martins, et al.(2019).	Masc.	Medicina
6	LILACS	Revista Brasileira em Promoção de Saúde	Relação entre ocorrência de endometriose e sofrimento psíquico	Oliveira, Brilhante, Lourinho (2018).	Masc.	Enfermagem
7	LILACS	Reprodução & Climatério	Qualidade de vida da mulher portadora de endometriose: revisão sistematizada	Ferreira, Bessa, Drezett, Abreu(2016).	Fem.	Enfermagem
8	LILACS	Physis: Revista de Saúde Coletiva	Narrativas autobiográficas de mulheres com endometriose: que fenômenos permeiam os atrasos no diagnóstico?	Brilhante, Oliveira, Lourinho, et al.(2019).	Fem.	Medicina
9	LILACS	Ciência & Saúde Coletiva	A experiência de adoecimento de mulheres com endometriose: narrativas sobre violência institucional	São Bento e Moreira(2017).	Masc.	Enfermagem
10	LILACS	Revista Gaúcha de Enfermagem	Arquétipos do conjunto de dados essenciais de enfermagem para atendimento de portadoras de endometriose	Spigolon e Moro(2012).	Fem.	Enfermagem
11	LILACS	Arquivos Catarinenses de Medicina	Avaliação da qualidade de vida e controle da dor em pacientes portadoras de endometriose após inserção do sistema intrauterino liberador de levonorgestrel (SIU-LNg)	Nascimento, Hobus, Jesuíno, et al. (2013).	Masc.	Medicina
12	LILACS	Revista Brasileira em Promoção de Saúde	Qualidade de vida em pacientes com endometriose: Um estudo de revisão	Silva e Marqui (2014).	Fem.	Enfermagem

Objetivo dos estudos e fenômenos investigados

Quando avaliados os objetivos dos estudos listados na Tabela 1, observou-se que três deles (25%) versam sobre compreender significados e experiências de mulheres vivendo com endometriose e suas interfaces com fatores psíquicos¹⁸, micro e macrosociais¹⁹ e institucional²⁰. Na tentativa de analisar o perfil de mulheres com endometriose e a adesão ao tratamento, quatro estudos (33,3%) abordaram as características clínicas e sociodemográficas¹², a classificação histológica²¹, influência do tratamento convencional para dor⁸ e o comportamento da dor pélvica e da melhorada qualidade de vida após tratamento medicamentoso²². Outros quatro estudos (33,3%) examinam e avaliam os aspectos clínicos e a qualidade de vida de pacientes com endometriose^{14, 23}, descrevem os fatores relacionados¹⁸ e associam o tipo de endometriose com os impactos nas dimensões da vida, utilizando o questionário *Endometriosis Health Profile Questionnaire - EHP-30*⁶. Um estudo (8,3%) tratou da elaboração de uma ferramenta exclusiva para o atendimento às portadoras de endometriose²⁴.

Também foram analisadas as palavras-chave (n = 52), sendo mais comuns: 15 (28,8%) versavam sobre endometriose - três dessas relacionados à classificação, cirurgia e patologia; cinco sobre dor (9,6%), especificamente dor pélvica; oito (15,4%) sobre qualidade de vida; duas (3,8%) sobre dismenorreia; duas sobre (3,8%) questionários; duas (3,8%) sobre saúde da mulher e duas (3,8%) sobre saúde pública. Identificaram-se diagnósticos tardios, histologia, promoção da saúde, terapêutica, doença crônica, narrativas, registros de enfermagem, sistemas de informação, registros/informática enfermagem, sistemas de informação/coleta de dados, saúde coletiva, sociologia, identidade de gênero, violência e sofrimento psíquico.

Dentre os constructos avaliados, os estudos sugerem as seguintes categorias: clínica da saúde biológica; a variação de dor (dismenorreia, dispáurenia) como sintoma principal para redução da qualidade de vida; o papel de gênero no sistema de saúde e os desafios enfrentados pela mulher. Do material selecionado, nove estudos (75%) são empíricos e três (25%) de revisão sistemática, todos com recorte transversal, sendo seis (50%) com abordagem qualitativa, quatro (33,3%) com abordagem quantitativa e dois (16,7%) com abordagem multimétodos.

Caracterização das mulheres que participaram dos estudos

As amostras variam de 8 a 130 participantes (média = 41,8) – dois estudos empíricos não informam a idade das mulheres. As pesquisas de revisão sistemática variam de 12 a 27 estudos

selecionados (média = 19).As participantes tinham idade entre 18 e 54 anos. Apenas quatro estudos (33,3%) relataram a raça/cor das participantes. No estudo de Porto et al.²¹ participaram 25 (78,1%)mulheres brancas, seis negras (18,7%) e uma (3,1%) amarela,no estudo de Yela et al.¹²⁴⁴ (75,9%) brancas e 14 (24,1%) não brancas,Florentino et al.⁶⁴² (64,5%) mulheres brancas e 23 (35,4%) não brancas,São Bento e Moreira²⁰¹⁵ (75%) brancas, quatro (20%) pardas e uma (5%) negra. Quanto as informações sobre estado civil, apenas quatro estudos apresentaram dados: Minson et al.²³ 98 (75,4%) mulheres casadas,Florentino et al.⁶³⁷ (63,8%) com um parceiro e 21 (36,2%) sem parceiro,Brilhante, et al.²⁵ nove (31%) solteiras, seis (20,7%) divorciadas e 14 (48,3%) casadas/união estável e Nascimento et al.²²17 (85%) casadas, sete (35%) solteiras, duas (10%) em união estável e duas (10%) divorciadas.

As informações sobre os aspectos étnico-raciais geram questionamentos a respeito do perfil acometido, uma vez que a maior parte da população brasileira é composta por mulheres e 56% delas correspondem a pardos/as e pretos/as²⁶. Dados compartilhados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea²⁷ mostram que mulheres brancas ganham mais que mulheres negras. Esse pode ser um dos motivos para as pesquisas em centros de saúde alcançarem mais mulheres brancas, já que possuem condições de buscar especialistas e realizar tratamentos²².

Se tratando de pesquisas no campo da saúde e assegurando possíveis desigualdades entre os grupos populacionais, esses determinantes precisam ser analisados. Carrapato et al.²⁸ discorrem acerca dos determinantes de saúde no Brasil e classificam-os em categorizados como fixos ou biológicos (idade, sexo e fatores genéticos), econômicos e sociais (o estrato social, o emprego, a pobreza, a exclusão social), ambientais (qualidade do ar e da água); ambiente social e estilos de vida (alimentação, atividade física, tabagismo, álcool e comportamento sexual, entre outros). Considera-se também o acesso aos serviços, como educação, saúde, serviços sociais, transportes e lazer.

Procedimentos / instrumentos de avaliação da dor e qualidade de vida utilizados nos estudos

Dentre os estudos revisados, seis (50%) utilizaram instrumentos para avaliar a dor e a qualidade de vida das pacientes, quais sejam: Escala Visual Analógica de dor (EVA); Endometriosis Health Profile Questionnaire (EHP-30); e Questionário de Qualidade de Vida

/Short Form-36 (SF-36). A Escala Visual Analógica (EVA) é uma ferramenta frequentemente utilizada para avaliar sintomas relativos à dor. Ela se apresenta em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa ausência de dor e 10 indica dor máxima. Baseado nessa avaliação, a dor é interpretada como leve quando a pontuação encontra-se entre 1 e 3, moderada quando pontuada de 4 a 6 e intensa quando é maior que 7^{12, 29}. O EHP-30 é um instrumento de autorelato desenvolvido por meio de entrevistas para avaliar a qualidade de vida em relação à saúde de pacientes com endometriose. É composto por 30 itens, que envolvem 5 dimensões: 01) dor; 02) controle e impotência; 03) bem-estar emocional; 04) suporte social; e 05) autoimagem. Sua composição também abarca um questionário modular com 23 itens distribuídos em 6 escalas, objetivando avaliar o impacto da endometriose nos seguintes domínios: trabalho, relacionamento com crianças, relações sexuais, relação médico x paciente, tratamento e infertilidade. Cada item é avaliado em uma escala de 4 pontos (nunca = 0, raramente = 1, às vezes = 2, muitas vezes = 3, sempre = 4). As escalas são transformadas em um escore de 0 a 100, onde 0 indica melhor estado de saúde e 100 indica pior qualidade de vida³⁰.

O SF-36 é um Questionário de Qualidade de Vida validado no Brasil, que pode ser aplicado em populações diversas. O instrumento avalia 8 dimensões: 01) estado geral de saúde; 02) aspectos físicos; 03) aspectos emocionais; 04) aspectos sociais; 05) capacidade funcional; 06) vitalidade; 07) dor; e 08) saúde mental. A análise dos itens ocorre individualmente e em seguida eles são agrupados em dimensões e convertidos numa escala de 0 a 100. Os escores mais elevados irão indicar maior qualidade de vida³¹.

Dentre as ferramentas utilizadas para avaliação, observa-se em pesquisa de Spigolon e Moro²⁴ realizada com profissionais de enfermagem, em que discorrem sobre a elaboração de três diagramas de casos de uso: diagrama de casos de uso de integração dos profissionais aos Registros Eletrônicos em Saúde (RES); diagrama de casos de uso da assistência de enfermagem à paciente; e diagrama de casos de uso dos registros de atendimento de enfermagem às portadoras de endometriose. Eles representam bases fundamentais para o desenvolvimento de um modelo que oriente como pode ser realizado o registro dos dados necessários para o atendimento de enfermagem.

Principais resultados encontrados nos estudos

A endometriose é uma doença que compromete a qualidade de vida das pessoas afetadas e um dos sintomas principais é a dor, que pode ser incapacitante e provocar alterações de humor. A negligência da dor e a depreciação do corpo são alguns dos aspectos que causam sofrimento psíquico e comumente são praticados por profissionais de saúde e pessoas do convívio. Para Nascimento et al.²² a naturalização da cólica como uma vivência feminina e a ideia que mulheres são mais resistentes à dor dificultam o diagnóstico, sendo tardio e gerando sentimento de frustração nas pacientes. O transtorno depressivo é comum entre mulheres com endometriose, mesmo após diagnóstico e tratamento, e quando não identificado precocemente, pode prejudicar a melhora do quadro¹⁸. Em contrapartida, Brilhante et al.²⁵ enfatizam que, é preciso ter cautela quanto a psiquiatrização da mulher com endometriose, muitas vezes com tratamentos medicamentosos com antidepressivos e ansiolíticos.

O tratamento medicamentoso e cirúrgico tem como principal objetivo a redução dos sintomas de dor, melhora da convivência social e da qualidade de vida, mas não envolve perspectivas de diminuição das lesões e cura da patologia^{10, 11, 12}. Considerada uma questão de saúde pública vivenciada por mulheres, que segundo a PNAISM correspondem a grupo prioritário para os Protocolos relacionados à assistência à saúde, e, portanto, necessita que existam constantes discussões e reformulações sobre a oferta do cuidado a essa população, de modo que as práticas da equipe multiprofissional consigam, ao máximo, atender suas necessidades físicas e emocionais^{2,8}.

A endometriose apresenta desafios para o manejo da equipe de saúde da atenção básica, os obstáculos presentes em todo o processo de saúde e doença excedem os danos à saúde física e prejudicam a mulher em nível psicológico²⁰. De acordo com as orientações do Ministério da Saúde³, no SUS o cuidado deve ser ofertado desde a escuta qualificada até as intervenções prescritas para tratamento. A usuária mantém em maior tempo contato com enfermeira e médico, e além do trabalho desenvolvido pelas equipes mínimas da UBS, a equipe do Núcleo Ampliado de Saúde da Família - NASF exerce papel importante, dispondo de saberes de outros profissionais e contribuindo no cuidado à mulher em sua integralidade. O NASF foi criado para apoiar a inserção da Estratégia Saúde da Família – ESF na rede de serviços e ampliar o escopo de suas ações, apoiando as práticas de saúde nos territórios sob a responsabilidade das equipes de saúde da família³².

Em estudo realizado por Brilhante et al.²⁵, pacientes descrevem ter seus sintomas desvalorizados pelos profissionais de saúde, que mesmo após inúmeras queixas algícas

precedentes, em boa parte dos casos o diagnóstico apenas se dá por meio da comprovação de infertilidade, reduzindo a subjetividade feminina e de sua função sexual à sua capacidade reprodutiva. Não apenas com a finalidade de diagnóstico, os profissionais de saúde precisam estar atentos à queixa de dor crônica, pois está diretamente relacionada ao grau de depressão e ansiedade¹⁸. Deste modo, entende-se que a endometriose impõe desafios para o manejo da equipe de saúde da atenção básica e para mulheres acometidas. Os obstáculos presentes em todo o processo de saúde e doença ultrapassam os danos à saúde física e prejudicam a mulher a nível psicológico²⁰.

Por meio da aplicação da EVA em um grupo de 20 mulheres, observou-se que após 1 (um) ano de uso de medicação houve redução do escore de dor de 9,4 para 2,9, chegando a 0,5 ao final do estudo. Esse resultado demonstra que a terapêutica medicamentosa pode ser alternativa eficaz no controle dos sintomas, aliviando a dor e, conseqüentemente, elevando a qualidade de vida²⁰. A cirurgia também é alternativa eficaz para alívio da dor e, obtém-se como resultado, a melhoria da qualidade de vida das pessoas com endometriose. Em geral, as mulheres submetidas a procedimento cirúrgico relataram melhora nos sintomas de dismenorreia, dor pélvica não menstrual, dispáurenia e dor retal. Os resultados em longo prazo demonstram que o tratamento cirúrgico da endometriose está positivamente correlacionado a terapia médica, levando à conclusão de que a combinação das terapias médicas e cirúrgicas podem garantir bons resultados¹⁹. Supõe-se que, casos de pacientes que não apresentam redução da sintomatologia, pode estar relacionado à recorrência da doença após a cirurgia, por consequência de excisão incompleta de lesões endometrióticas, ou mesmo, dor não relacionada à endometriose⁸.

Os procedimentos cirúrgicos e as hospitalizações dizem respeito ao nível terciário da saúde e podem sugerir fragilidades na atenção básica, que corresponde ao primeiro de nível de atenção do SUS, ou a chamada ‘porta de entrada’, que tem como meta intervir de maneira precoce em casos de adoecimento. Ao reconhecer que a endometriose é uma doença crônica, com caráter de evolução gradual, faz-se necessário analisar de que forma os procedimentos invasivos podem ser evitados^{4,33}.

Minson et al.²³ evidenciaram que, em sua amostra a intensidade média da dor, avaliada por meio da EVA, foi de 5,6 (DP=3,5). Em relação à qualidade de vida, os escores das pacientes nas escalas do SF-36 variaram entre o percentil 51 na dimensão vitalidade e 80 na dimensão capacidade funcional. Escore total equivalente a 62,6. Os resultados sugeriram que o

estadiamento da doença e o tempo de manifestação dos sintomas não possuem relação com a intensidade da dor e com os escores do SF-36, mas apresenta menores escores nas escalas: capacidade funcional, aspectos físicos da dor e aspectos sociais. Concernente a essa constatação Yela et al.¹² revelaram que após aplicação do SF-36 os piores domínios foram limitação por aspectos emocionais ($40,2 \pm 43,1$) e autoestima e disposição ($46,1 \pm 24,8$).

A respeito da classificação histológica e sua relação com a qualidade de vida, Porto et al.²¹ demonstram que apenas o tipo glandular mista apresentou melhora de 0 a 6 meses no aspecto social e no aspecto emocional. No SF-36, o tipo glandular indiferenciada, identificou-se que os domínios de estado geral da saúde ($p=0,01$) e aspecto social ($p=0,04$) têm relação significativa com a melhora da qualidade de vida de 0 a 6 meses e uma tendência à melhora do estado geral da saúde de 0 a 12 meses. Nas escalas de dor ($p=0,06$) e aspecto emocional ($p=0,05$), observou-se tendência à melhora na qualidade de vida de 0 a 6 meses e na capacidade vital ($p=0,01$) de 0 a 6 e de 0 a 12 meses. No que se refere ao aspecto emocional, foi observado que entre as pacientes com tipo histológico glandular indiferenciada, diferente do glandular mista, não houve evolução favorável de 0 a 6 meses.

Após análise de regressão linear múltipla, Florentino et al. constataram que, dispareunia e dor acíclica se apresentaram como fatores independentes de correlação positiva com o escore total do questionário EHP-30, e que a alta prevalência desses sintomas interfere significativamente na vida pessoal e sexual de os pacientes, o que pode refletir em maior impacto negativo em sua qualidade de vida. Yela et al.¹² corroboram com a identificação de impactos na relação sexual ($54,0 \pm 32,1$) e completam com dados sobre bem-estar social ($50,3 \pm 30,6$) e infertilidade ($48,0 \pm 36,3$).

Além das dificuldades enfrentadas, decorrentes dos sintomas, as mulheres acometidas vivenciam situações que tornam o diagnóstico e tratamento mais difíceis de serem manejados. Elas relatam não ter garantia de acesso à saúde pública, sendo a doença negligenciada pela dificuldade de encontrar especialistas da área no SUS e quando disponíveis no serviço privado, cobram preços elevados, fazendo com que as mulheres valorizem sua independência financeira. Elas experienciam a ‘peregrinação terapêutica’, migrando por diferentes ginecologistas, na busca do profissional que acolha sua queixa, proceda um diagnóstico conclusivo e priorize sua qualidade de vida. Durante o processo “terapêutico” se apropriam de conhecimentos e expressões científicas, demonstrando empoderamento na tomada de decisões relacionadas ao próprio corpo, tratamento e desfechos²².

De acordo aOliveira et al.¹⁸, estas mulheres consideram a medicalização hormonal precoce como fator que mascara os sintomas, na medida em que reduz as dores menstruais, diminui o sangramento e em alguns casos, interrompe a menstruação. Também associado à percepção do cuidado à saúde, a mulher sente uma espécie de invasão do corpo e da intimidade, por meio dos exames e procedimentos cirúrgicos realizados por médicos e estudantes de medicina, como objeto de estudo e consequente intervenção²².

Para contribuir com o aperfeiçoamento da qualidade de vida de mulheres com endometriose, Ferreira et al.¹⁹ ressaltam que o atendimento médico deve validar as queixas emocionais, sexuais e sociais que acompanham a doença e buscar a evolução permanente das técnicas de terapia cirúrgica e médica. Nesse sentido, as futuras direções do tratamento devem incluir: ensinar aos pacientes como lidar com a dor pélvica crônica e explorar maneiras de ter relações sexuais sem dor.

Independente do instrumento empregado para mensuração da qualidade de vida nota-se que as habilidades psíquicas e físicas são as mais comprometidas. Os sintomas são consideravelmente comprometedores para o cotidiano das mulheres que sofrem com a endometriose, em sua maioria são mulheres sintomáticas, que apresentam dor acíclica, dismenorreia e dispáuria⁶, afetando a sua vida sexual, social e seu desempenho no trabalho. Apesar dos estudos demonstrarem que as pacientes exibem redução na qualidade de vida, em contrapartida elas não apresentam estratégias para aperfeiçoar essa variável, como por exemplo, o incentivo à atividade física que é considerada aliada no incremento da qualidade de vida, mas pouco praticada entre as mulheres¹⁴.

De acordo com o Protocolo do Ministério da Saúde, a equipe multidisciplinar de assistência à mulher com endometriose deve ser formada de acordo as demandas em nível individual ou grupal³. Assim, as políticas públicas para mulheres com endometriose, segundo Silva e Marqui¹⁴, têm maior direcionamento para os sintomas físicos e seus prejuízos, mesmo sendo uma doença que afeta de forma abrangente e causa sofrimento psicológico. Sendo assim, o tratamento médico mostra-se insuficiente para suprir as demandas postas, e, portanto, é necessário aderir a novas alternativas de cuidado.

O profissional de psicologia poderá auxiliar em conflitos pessoais e interpessoais, em casos de ansiedade e depressão, que acometem boa parte das mulheres com dor pélvica crônica. Uma das alternativas para o tratamento é a terapia psicodinâmica breve, que segundo Cordioli e Grevet³⁴ é indicada para conflitos ou sintomas pontuais, em casos onde um foco de natureza

psicodinâmica foi ligeiramente reconhecido. Ela mostra-se como possibilidade eficaz para melhora de sintomas depressivos e ansiosos, psiquiátricos gerais, de ajustamento social e de natureza interpessoal. O cuidado à saúde deve ser pensado em uma perspectiva holística, por meio do acompanhamento multidisciplinar e interdisciplinar, com psicólogo, enfermeiro, terapeuta sexual, fisioterapeuta, nutricionista e educador físico, para em conjunto, orientar e traçar estratégias a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo para controle dos sintomas da doença.¹⁴

Considerações finais

Esta revisão integrativa buscou analisar como o tema da atenção à saúde e qualidade de vida de mulheres com endometriose é tratado nas publicações científicas. Os resultados encontrados abordam a dor como principal sintoma gerador de sofrimento psíquico, a falta de assertividade dos profissionais de saúde na realização de acolhimento e diagnóstico e os instrumentos comumente utilizados para avaliar dor e qualidade de vida em mulheres com endometriose.

A vivência com endometriose afeta a qualidade de vida e impede que mulheres alcancem o bem-estar biopsicossocial, como preconiza a OMS. A maioria dos estudos selecionados nessa pesquisa teve autoria de profissionais da medicina e enfermagem, demonstrando que há urgente necessidade de produções lideradas por psicólogas/os, uma vez que a endometriose causa sofrimento psíquico, avançando para quadros de ansiedade e depressão. A escassez de pesquisas na área pode contribuir para que a figura do profissional de psicologia não esteja à frente do tratamento da endometriose, promovendo possibilidades de melhor qualidade de vida, mesmo em convívio com a doença crônica.

A assistência à saúde das pacientes ocorre em caráter de equipe multidisciplinar, perpetuando relações tradicionalmente hierarquizadas dentro das equipes. Portanto, deve-se considerar os benefícios do tratamento em equipe interprofissional, onde exista cooperação, coordenação, colaboração e corresponsabilidade entre os profissionais, com o objetivo de proporcionar atenção à saúde mais abrangente e melhorar a qualidade do cuidado. Psicólogas/os necessitam ter maior destaque nas intervenções, pois nem sempre as terapêuticas médicas irão suprir as necessidades das mulheres. É importante compreender como a endometriose reduz a

qualidade de vida, mas, sobretudo, elaborar estratégias para lidar com as dificuldades e se aproximar do desejável estado de bem-estar.

Referências

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Quantidade de Homens e Mulheres. [internet]. 2019 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=Segundo%20dados%20da%20PNAD%20Cont%C3%ADnu,51%2C8%25%20de%20mulheres.&text=Totalizaram%2C%20em%202019%2C%2017%2C,feminina%20da%20mesma%20faixa%20et%C3%A1ria>.
2. Ministério da Saúde. (Brasil). Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. [internet]. Brasília (DF): O Ministério; 2004 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf.
3. Ministério da Saúde (Brasil). Protocolos da Atenção Básica: Saúde das Mulheres. [internet]. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2016 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolos_atencao_basica_saude_mulheres.pdf.
4. Ministério da Saúde (Brasil). Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. Humaniza SUS - Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. [internet]. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2004 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_2004.pdf.
5. Podgaec S. Introdução. In: Trindade ES, Melo NR, organizadores. Manual de endometriose. Rio de Janeiro. Elsevier. [internet]. Coleção Febrasgo; 2014 [acesso em 2021 mai 2]. p. 9. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/13162/material/Manual%20Endometriose%202015.pdf>.

6. Florentino AVA, Pereira AMG, Martins JA, et al. Avaliação da qualidade de vida pelo questionário do perfil de saúde da endometriose (EHP-30) antes do tratamento para endometriose ovariana em mulheres brasileiras. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. [internet]. 2019 [acesso em 2021 mai 2]; 41 (9), 548-554. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032019000900548&script=sci_abstract&tlng=pt.
7. Ministério da Saúde (Brasil). Blog da Saúde [internet]. [Brasília]. Uma a cada dez brasileiras tem endometriose; 2019 [acesso em 2021 mai 1]. Disponível em: <http://www.blog.saude.gov.br/index.php/53870-uma-a-cada-dez-brasileiras-tem-endometriose#:~:text=Sensibilidade%20%C3%A0%20flor%20da%20pele,per%C3%ADodo%20por%20causa%20da%20endometriose>.
8. Marqui ABT. Avaliação da dor associada à endometriose e influência do tratamento convencional: uma revisão sistemática. *Revista da Associação Médica Brasileira*. [internet]. 2015 [acesso em 2021 mai 2]; 61 (6), 507-518. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42302015000600507&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=O%20tratamento%20convencional%2C%20que%20inclui,convencional%20no%20controle%20dessa%20vari%C3%A1vel.
9. Rocha AM, Albuquerque MM, Schmidt EM, et al. Impacto tardio do tratamento laparoscópico da endometriose profunda infiltrativa com ressecção segmentar colorretal. *ABCD ArqBrasCirDig*. [internet]. 2018 [acesso em 2021 mai 2]; 31(4):e1406. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-67202018000400306&script=sci_arttext&tlng=pt#:~:text=Conclus%C3%A3o%3A,a%20fertilidade%20em%20pacientes%20inf%C3%A9rteis.
10. Podgaec S, Caraça DB, Lobel A, et al. Protocolo FEBRASGO - Ginecologia, no. 32/ Comissão Nacional Especializada em Endometriose [internet]. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO); 2018. [acesso em 2021 mai 01]. Disponível em: <http://www.as.saude.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/Protocolo-Endometriose.pdf>.
11. Donatti L, Ramos DG, Andres MP, et al. Pacientes com endometriose que utilizam estratégias positivas de enfrentamento apresentam menos depressão, estresse e dor pélvica. *Einstein*. [internet]. 2017 [acesso em 2021 mai 2]; 15(1): 65-70. Disponível em:

- https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082017000100065&script=sci_arttext&tlng=pt.
12. Yela DA, Quagliato IP, Benetti-Pinto CL. Qualidade de vida em mulheres com endometriose profunda: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. [internet]. 2020 [acesso em 2021 mai 2]; Vol. 42(2), p. 90-95. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032020000200090&script=sci_abstract&tlng=pt.
 13. Organização Pan-Americana da Saúde/OPAS (Brasil). PAS/OMS apoia governos no objetivo de fortalecer e promover a saúde mental da população. [internet]. Brasília (DF); 2016 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839.
 14. Silva MPC, Marqui ABT. Qualidade de vida em pacientes com endometriose: Um estudo de revisão. *Revista Brasileira em Promoção de Saúde*. [internet]. Fortaleza (CE). Brasil. jul./set. 2014 [acesso em 2021 mai 2]; Vol. 27(3): 413-421. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2932#:~:text=Resultados%3A%20Todos%20os%20artigos%20evidenciaram,para%20a%20melhora%20da%20QV>.
 15. Federação Médica Brasileira – FMB. Notícia da Área Médica [internet]. Brasil: Endometriose já é considerada caso de saúde pública; 2017. [acesso em 2021 mai 01]. Disponível em: <http://portalfmb.org.br/2017/03/31/brasil-endometriose-ja-e-considerada-caso-de-saude-publica/#:~:text=Os%20n%C3%BAmeros%20s%C3%A3o%20alarmantes%3A%20mais,entre%2020%20e%2040%20anos>.
 16. Filho ND, Myung LHJ, Caraça DB. Epidemiologia da endometriose. In: Trindade ES, Melo NR, organizadores. *Manual de endometriose*. Rio de Janeiro: Elsevier. [internet]. Coleção Febrasgo; 2014 [acesso em 2021 mai 2]. p. 10. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/13162/material/Manual%20Endometriose%202015.pdf>
 17. Souza MT, Silva MD, Carvalho R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* (São Paulo). [internet]. 2010 [acesso em 2021 mai 2]; 8(1), 102-106. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-45082010000100102&script=sci_arttext&tlng=pt.

18. Oliveira LAF, Brilhante AVM, Lourinho LA. Relação entre ocorrência de endometriose e sofrimento psíquico. *Revista Brasileira em Promoção de Saúde*. [internet]. Fortaleza (CE), Brasil. 2018 [acesso em 2021 mai 2]; v. 31, n. 4. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/8755>.
19. Ferreira ALF, Bessa MMM, Drezett J, et al. Qualidade de vida da mulher portadora de endometriose: revisão sistematizada. *Reprodução & Climatério*. [internet]. 2016 [acesso em 2021 mai 2]; Vol. 31. No. 1. p. 48-54. Disponível em: <https://www.elsevier.es/es-revista-reproducao-climaterio-385-articulo-quality-life-woman-carrier-endometriosis-S1413208715000783>.
20. São Bento PAS, Moreira MCN. Quando os olhos não veem o que as mulheres sentem: a dor nas narrativas de mulheres com endometriose. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. [internet] Rio Janeiro. 2018 [acesso em 2021 mai 2]; Vol. 28(3). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312018000300604.
21. Porto BTC, Ribeiro HSAA, Galvão MAL, et al. Classificação histológica e qualidade de vida em mulheres portadoras de endometriose. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. [internet]. 2015 [acesso em 2021 mai 2]; 37(2), 87-93. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-72032015000200087&script=sci_abstract&tlng=pt.
22. Nascimento R, Hobus D, Jesuíno, FWR, et al. (2013). Avaliação da qualidade de vida e controle da dor em pacientes portadoras de endometriose após inserção do sistema intrauterino liberador de levonorgestrel (SIU-LNg). *Arquivos Catarinenses de Medicina*. [internet]. Graf, Tab. Santa Catarina. Brasil. 2013 out. – dez [acesso em 2021 mai 2]; 42(4): 21-27. Disponível em: <http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/1253.pdf>.
23. Minson FP, Abrão MS, Sardá Júnior J, et al. Importância da avaliação da qualidade de vida em pacientes com endometriose. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. [internet]. 2012 [acesso em 2021 mai 2]; 34(1), 11-15. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032012000100003#:~:text=Estudos%20recentes%20refor%C3%A7am%20a%20import%C3%A2ncia,indicador%20progn%C3%B3stico%20da%20melhora%20cl%C3%ADnica.

24. Spigolon DN, Moro CMC. Arquétipos do conjunto de dados essenciais de enfermagem para atendimento de portadoras de endometriose. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [internet].2012 [acesso em 2021 mai 2]; 33(4), 22-32. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000400003
25. Brilhante AVM, Oliveira LAF, Lourinho LA, et al. Narrativas autobiográficas de mulheres com endometriose: que fenômenos permeiam os atrasos no diagnóstico?. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. [internet]. 2019 November [acesso em 2021 mai 2]; 29(3), e290307. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/physis/2019.v29n3/e290307/>.
26. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). [internet].2020 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf.
27. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (Brasil). Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (Pnad). [internet]. 2017 [acesso em 2021 mai 2]. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526.
28. Carrapato P, Correia P, Garcia B. Determinante da saúde no Brasil: a procura da equidade na saúde. *Saúde e Sociedade*. [internet]. 2017 [acesso em 2021 mai2]; 26(3), 676-689. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00676.pdf>.
29. Martinez JE, Grassi DC, Marques LG. Análise da aplicabilidade de três instrumentos de avaliação de dor em unidades de atendimento: ambulatório, enfermagem e urgência. *Rev Bras Reumatol*. 2011; 51 (04): 304-308. Doi: 10.1590 / S0482-50042011000400002.
30. Mengarda CV, Passos EP, Picon P, et al. Validação de versão para o português de questionário sobre qualidade de vida para mulher com endometriose (Endometriosis Health Profile Questionnaire - EHP-30). *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*. [internet]. 2008 [acesso em 2021 mai 2]; 30(8), 384-392. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-72032008000800003.
31. Ciconelli RM, Ferraz MB, Santos W, et al. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). *Rev Bras Reumatol*. [internet]. São Paulo (SP), Brasil. 1999 Mai/Jun [acesso em 2021 mai

- 2]; Vol. 39, N° 3. Disponível em: https://www.ufjf.br/renato_nunes/files/2014/03/Valida%C3%A7%C3%A3o-do-Question%C3%A1rio-de-qualidade-de-Vida-SF-36.pdf.
32. Matuda CG, Pinto, NRS, Martins CL, et al. Colaboração interprofissional na Estratégia Saúde da Família: implicações para a produção do cuidado e a gestão do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*. [internet]. 2015 [acesso em 2021 mai 2]; 20(8), 2511-2521. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232015000802511&script=sci_abstract&tlng=pt.
33. Portela GZ. Atenção Primária à Saúde: um ensaio sobre conceitos aplicados aos estudos nacionais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. [internet]. 2017 [acesso em 2021 mai 2]; Vol. 27(2), p. 255-276. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312017000200255&script=sci_abstract&tlng=pt.
34. Cordioli AV, Grevet EH. *Psicoterapias: abordagens atuais* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed. 2019; 4. Ed.

ANÁLISE DO ACESSO À SAÚDE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DE INDICADORES SOCIAIS EM DOIS MUNICÍPIOS BAIANOS

Ayla Falcão Brito Machado²⁸

Deise Nascimento dos Santos Souza²⁹

Liliane Silva Borges³⁰

Silvia de Oliveira Pereira³¹

Resumo

Apesar da legislação brasileira expressar a garantia do direito à saúde para todos, o acesso pleno de todas as pessoas ao sistema de saúde ainda é desafiador o que expressa violação de direitos, especialmente em relação a segmento populacionais historicamente excluídos como as pessoas com deficiência e em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. O presente artigo busca responder se a distribuição de acesso a serviços especializados nos municípios baianos de Cachoeira e São Felix expressam a violação dos direitos à saúde de Pessoas com Deficiência. Alinhando-se aos estudos sobre interseccionalidade, o estudo busca apresentar o cruzamento entre raça, território e classe, e como esses elementos sociais afetam o acesso à saúde para as Pessoas com deficiência. Realizou-se levantamento de dados secundários sobre os dispositivos das Políticas públicas (serviços, equipamentos e procedimentos) de saúde direcionadas para pessoas com deficiência nos dois municípios selecionados.

Palavra-chave: Deficiência, raça e legislação e saúde

Abstract

Despite the Brazilian legislation expressing the guarantee of the right to health for all, the full access of all people to the health system is still challenging, which expresses a violation of rights, especially in relation to historically excluded population segments such as people with disabilities and in regions further away from large urban centers. This article seeks to answer whether the distribution of access to specialized services in the Bahia municipalities of Cachoeira and São Felix express the violation of the health rights of People with Disabilities. In line with the studies on intersectionality, the study seeks to present the intersection between race, territory and class, and how these social elements affect access to health for people with disabilities. A survey of secondary data was carried out on the provisions of public health policies (services, equipment and procedures) aimed at people with disabilities in the two selected municipalities.

Keyword: Disability, race and legislation and health

INTRODUÇÃO

²⁸Discente do sétimo semestre do bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Sociais e Serviço Social (OPSS). E-mail: aylafal@aluno.ufrb.edu.br

²⁹Discente do sétimo semestre do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: deise.ss23@outlook.com

³⁰Discente do sétimo semestre do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: lili_silva1018@hotmail.com

³¹Assistente Social, Dra. em Saúde Pública, Docente Adjunta da UFRB. E-mail: silvia.pereira@ufrb.edu.br

O conceito de deficiência está em constante discussão e as alterações de nomenclaturas expressam lutas e conquistas do segmento, além do modelo teóricos explicativos da deficiência. Termos como ‘pessoas especiais’, ‘pessoas com necessidades especiais’, ‘defeituosos’, ‘incapazes’ já foram utilizados socialmente inclusive nas políticas sociais e herdaram a perspectiva do modelo explicativo biomédico que focaliza “o significado de problemas nas funções ou estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda” (MOTA E BOUSQUAT, 2021, p. 848).

Historicamente, houve mudanças no discurso sobre a deficiência, por volta de 1960 e 1970, emergiu o Modelo social, tendo como protagonistas Pessoas com deficiência da Inglaterra, Estados Unidos, Suécia e Cientistas Sociais. Depois da primeira geração de teóricos do modelo social outros aspectos passaram a acrescentar ao debate sobre deficiência, perceberam a carência no cruzamento entre raça, gênero, classe social e idade, merecendo uma análise como fenômenos e processos sociais (SENA, 2020)

O Modelo Social configura não apenas uma possibilidade de compreensão da deficiência como uma relação social, mas constitui importante ferramenta na direção de fortalecer a luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Trata-se de uma perspectiva teórica e política que, opondo-se ao Modelo Médico tradicionalmente focalizado na incapacidade, compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida (BRASIL, Ministério Público do Paraná).

O Modelo Social da Deficiência vincula a deficiência à questão política, e desenvolve estudos sociais da deficiência, trazendo questionamentos importantes como a opressão social e exclusão. Este modelo contribuiu pela integração social das pessoas com deficiência, traçou uma separação entre limitação funcional e deficiência, focalizando também a responsabilidade da sociedade (FRANÇA, 2013, p. 63 – 64)

Desse modo, o modelo social trás para discussão uma ruptura da centralidade do indivíduo e das lesões, convertendo o entendimento da deficiência como produto social, parte da condição humana, carecendo de demandas sociais, culturais e, principalmente, políticas públicas. Ou seja, o Modelo Social se estruturou em oposição ao modelo médico, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação, e observa a deficiência a partir das barreiras da sociedade. (Mota e Bousquat 2021, p. 850 -852).

Nessa perspectiva, o Modelo Social, juntamente com os movimentos das Pessoas com deficiência, trouxe novos horizontes para pensar as Pessoas com Deficiência, exercendo base teórica para implementação da Conversão Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência. A convenção trouxe um novo léxico para pensar sobre as Pessoas com Deficiência (DHANDA, Amita 2008, p. 42), exigindo dos Estados-partes, inclusão de políticas públicas, redistribuição de recursos e materialização da vida das Pessoas com deficiência. Assim, o modelo social imprime a necessidade de respostas das políticas sociais, incluindo o direito à saúde. O Brasil foi um dos países a assinar e retificar, tornando-se status de emenda Constitucional brasileira, essa deve assegurar promover o absoluto exercício de todos os Direitos Humanos.

Assim, a Convenção tem como primazia, o mais elevado acesso à saúde para as Pessoas com Deficiência “sem discriminação baseada na deficiência”, realizando todas as medidas necessárias para promoção do acesso à saúde. Este, precisa ser gratuito ou mais acessível, na mesma qualidade que os demais membros da sociedade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência dialoga que os serviços devem ser proporcionados o mais próximo possível das comunidades, inclusive nas zonas rurais (que muitas vezes tem locais de difícil acesso). As cidades de Cachoeira e São Felix, que são os municípios em análise neste artigo retratam situações de vulnerabilidade com relação a acessibilidade de PCDs, uma vez que a acessibilidade é requisito importante para a garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Infelizmente, as leis previstas na legislação brasileira, não são garantias de um serviço assegurado e de qualidade. Quando analisamos os municípios baianos, é notório a falta de serviços de saúde especializados, o que muitas vezes dificulta um acesso de qualidade, com segurança e autonomia, fazendo com que usuários façam o deslocamento para municípios vizinhos para ter acesso a determinado serviço que não foi prestado na unidade de sua cidade. Pensando nessa dinâmica é importante compreender que a acessibilidade faz do país um lugar mais inclusivo e igualitário para PCDs.

Buscando maior entendimento no acesso à saúde das Pessoas com deficiência nos municípios baianos, esse artigo tem caráter exploratório e descritivo, ocorrendo o levantamento do Estado da Artes, com revisão bibliográfica sobre saúde e condições sociais das Pessoas com deficiência, analisando os bancos de dados oficiais municipais e federais, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) identificando a Faixa etária, gênero, Etnia/Cor e tipo de deficiência

nacionais, regional e dos municípios em estudo; TAB CAD (Tabulador de informação do Cadastro Único) analisando renda, e benefícios socio assistenciais; e DATASUS (Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde), investigando os procedimentos e especializados oferecidos nos municípios.

A importância desse artigo se estabelece da necessidade de discutir a materialização do direito a saúde das Pessoas com Deficiência, desenvolvendo um olhar crítico sobre as vidas das pessoas com deficiência e como o Estado brasileiro precisa avançar com relação as políticas públicas que contemplem as pessoas com deficiência e suas famílias. Transformando e criando políticas públicas, de saúde, assistência, lazer, esporte e representatividade. Assim: a distribuição de acesso a serviço especializados dos municípios em estudo expressa a violação do direito a saúde da Pessoa com Deficiência?

RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE A FALTA DE RECURSOS MATERIAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A relação entre deficiência e pobreza requer investigação e análises capazes de superar a aparência de fenômeno e a sua conseqüente naturalização e perpetuação (OLIVEIRA, Juliana 2017, p.17). A combinação imposta socialmente entre pobreza e deficiência, manifesta-se pelo conjunto de práticas excludentes e preconceituosas desenvolvidas ao longo da história da humanidade. Gerando pobreza e não acesso aos recursos básicos para manutenção da vida material, como direito à saúde. Vivenciando “limites relevantes para garantia a sua participação plena na vida social” (OLIVEIRA, Juliana 2017, p.17) Assim, foram anos de lutas e manifestações para as Pessoas com Deficiência alcançarem, no âmbito legislativo, seus direitos. Documentadamente, a História das Pessoas com deficiência foram de muitos desafios, a diversidade do corpo humano, causava praticas excludentes e opressoras. “O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu com as civilizações mais remotas em todas as demais partes do mundo, foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão, deixando à margem da sociedade este segmento, percebido, historicamente, como constituído por pessoas incapazes e/ou doentes.” (PEREIRA E CARVALHO, 2017, P.177).

Emílio Figueira (2008) mostra em sua obra *Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil*, que desde o descobrimento do Brasil a pessoa com deficiência foi tratada pela perspectiva religiosa, assistencial ou médica, práticas construídas como questões relativas aos ambientes hospitalares e assistenciais, assim

como houve vários casos de deficiência com indígenas e negros (que eram explorados e muitos morriam em decorrência dos castigos físicos que sofriam). Já que, existia um discurso de associação explicativa através da religião e de forças sobrenaturais.

Com o apogeu da revolução industrial, e a concretização do modo de Produção Capitalista, a força de trabalho determinou os meios de existência, assim foi através do trabalho, atividade que embasa a produção das condições materiais de existência, que o homem se definiu enquanto ser social, se diferenciando dos outros animais (NETTO, BRAZ, 2008). Em contrapartida, a pessoa com deficiência não correspondia o corpo necessário mais perpetuação da mais valia, sendo necessário reabilitação ou tratamento para superar tal condição, o foco estava na deficiência e sua cura. Nessa perspectiva, a deficiência se torna alvo de tratamento médico e psicológico, no sentido de aproximar esses corpos do ideal de normalidade, para atender aos interesses do capital, entre eles a demanda pela força de trabalho (OLIVEIRA, Juliana 2017, p. 22).

Desta forma, entende-se que a sociedade procurava manter uma padronização de corpos, atingindo uma sociedade homogênea. A abordagem sobre deficiência traçou um caminho pelo modelo médico, onde a deficiência era entendida por uma compreensão de limitação do indivíduo, para o modelo social, em que compreende que a deficiência é resultado tanto das limitações e estruturas do corpo, quanto fatores sociais e ambientais no meio em que o indivíduo esteja inserido, Diniz vai dizer que “a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social” (DINIZ, 2007,p.11).

A Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, traz em seu 1º artigo a definição de que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em seu preâmbulo, na alínea “e”, traz:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.(BRASIL, 2009)

Dessa forma é possível perceber que a Convenção traz a definição de deficiência com um novo viés de dimensão social, conceito esse que antes era fundado apenas em critérios médicos, agora

aponta para uma nova forma de dar visibilidade às dificuldades sociais enfrentadas pelo indivíduo na sociedade e mudando o mecanismo de que a deficiência está na própria sociedade e não na pessoa.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, assim como a Lei Brasileira de Inclusão são referências fundamentais para conhecer o arcabouço das pessoas com deficiência, entendendo que a deficiência é um conceito em evolução e composto por dimensões na vida do indivíduo que perpassam por barreiras, impedimentos e restrições quando se é comparada com o restante da sociedade, impedindo que esses indivíduos integrem plenamente em igualdade de condições com as demais pessoas. É da interação entre o corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva das pessoas. O conceito de deficiência, segundo a Convenção, não deve ignorar os impedimentos e suas expressões, mas não se resume a sua catalogação. (DINIZ, BARBOSA E SANTOS, 2009).

A Lei Orgânica Da Assistência Social faz menção a garantia de direitos a pessoa com deficiência em alguns artigos, e capítulos, e um deles é o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é uma das formas de garantir o repasse de um salário mínimo mensal a idosos e deficientes que tenham renda familiar per capita inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, garantindo também a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, auxiliando a suprir as carências econômicas e combate à pobreza, pretendendo garantir uma renda que venha a assegurar o acesso a meios de prover suas despesas. Mesmo que o BPC seja uma das principais referências de política de proteção social para pessoas com deficiência, é necessário salientar que muitas são as barreiras e desafios para que os usuários tenham alcance a seus direitos dentro do programa.

O BPC é necessário para a transferência de renda das pessoas com deficiência, integrando a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, e sua regulamentação aconteceu em 7 de dezembro de 1993, com a promulgação da Lei n.8742, da Lei Orgânica Da Assistência Social. Nos anos de 1990, quando o BPC foi implementado prevalecia a concepção da deficiência como incapacidade individual para o trabalho e vida independente. É importante ressaltar que desde 1997, quando a avaliação passou a ser responsabilidade da Perícia Médica do INSS, o acesso de pessoas com deficiência ao BPC exigia, principalmente, o atendimento aos critérios de renda *percapita* familiar (COSTA, MARCELINO, DUARTE E UHR, 2016, 3038 -3039).

Infelizmente muitas pessoas com deficiência tem muita dificuldade para ter acesso ao benefício por conta da burocracia, os critérios de inclusão são bastante exigentes, e muitas famílias não conseguem ter o devido acesso. Esses equívocos do BPC, entre em desavenças com o modelo social que propõe benefícios de assistência às PCDs, independente da noção de incapacidade. “A intermediação direta das comunidades burocrático-profissionais no processo de elegibilidade ao BPC tem sido submetida a questionamentos e revisões. Cabe destacar, neste caso, o papel do Judiciário na aberta contestação das avaliações de elegibilidade, em especial o recorte de renda. No Brasil, o judiciário pode reivindicar a garantia de direitos constitucionais no âmbito social e político, impondo sua preferência” (COSTA, MARCELINO, DUARTE E UHR, 2016, p. 3047). Os problemas das pessoas com deficiência vão muito além do que o financeiramente, pois circulam num complexo de vulnerabilidade, exclusão e não ao acesso aos direitos sociais instituídos pela Constituição de 1988.

DEBATE SOBRE O DIREITO À SAÚDE

Por volta de 1960 e 1970 surge o termo interseccionalidade, por volta de 1980, KimberléCrenshaw, a cria operacionalmente para utilização em novas teorias. O termo, surge através da indagação que as mulheres não brancas não perpassam as mesmas condições das mulheres brancas de classe média. Essas, por meio da branquitude, atingem respeito e respaldo, diferentes das outras. Por meio deste termo, é possível observar entrecruzamentos e imbricações das relações de poder, para Lélia Gonzales o termo propõe a compreensão da classe mulher negra através da dimensão e cruzamento de opressões que atingem a realidade e os processos de subjetivação.

Entretanto, este conceito encaixa nas dimensões da materialidade da Pessoa com deficiência, já que “A condição de deficiência, é portanto, transversalizada por marcadores de raça, gênero e sexualidade” (PEREIRA, Silva 2021, p. 235), são as Pessoas com Deficiência “as mais pobres entre as pobres” pois aglomeram indicadores de exclusão histórica.

Mesmo representando uma parcela, majoritariamente pobre, as Pessoas com Deficiência, com as associações, e ativista, lutaram pelas garantias de direitos e aplicação na pratica. Até 1979 as pessoas com deficiência eram consideradas invisíveis, perante a sociedade e o Estados, foi quando surgiu os movimentos sociais, marco para dá visibilidade e voz, buscavam por cidadania e direitos (ABREU et all, 2019.). No ano de 1981, foi considerado o ano internacional

da Pessoa com Deficiência, aconteceu fóruns, encontros, conferência com o passar dos anos, a realidade de 1979 é bem diferente dos dias de hoje, apesar que ainda falta avanços (SDH, 2010). Com base na legislação da Saúde, na perspectiva pessoa com deficiência, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) determina: “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências”. No art.23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

II - Cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência.

A importância de discutir sobre o direito a saúde das pessoas com deficiência, parte dos desafios diários, como na saúde onde deveria existir preparação para receber um paciente com deficiência, e sofre com dificuldades para acessar determinado tipo de atendimento, ou medicamento que acaba faltando na farmácia básica, estrutura do local do posto ou hospital, alguns ainda não possui uma acessibilidade adequada.

Sendo assim, o que as Legislações trazem são leis fundamentais para a garantia de direitos, existe portarias essenciais que foram criadas para regulamentar essas leis para que possa de fato ter acesso ao sistema. A lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 -Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, (BRASIL, 2015) e dá outras providências. No capítulo III, do estatuto, refere-se o direito à saúde. A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência está direcionada para inclusão das pessoas com deficiência em toda rede de serviço do Sistema Único de Saúde, uma rede de atenção para reconhecer as necessidades e implementar processo para sua intervenção.

NaLei nº 8.080 (BRASIL, 1990) que regulamenta o Sistema Único de Saúde (SUS), de 19 setembro de 1990, não possui muita especificidade quanto às questões da pessoa com deficiência, o que leva ao entendimento de que o direito à saúde das pessoas com deficiência é igualitário e deve ser equânime.

Já o decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Estabelece as normas de proteção, visa apoio à pessoa com deficiência (BRASIL, 1999) configura um importante marco para os direitos das pessoas com deficiência no país e passa por alterações conforme os novos contextos e novas legislações sobre o tema, especialmente no cenário do avanço das novas concepções de deficiência.

Nota-se que a história das pessoas com deficiência se estabeleceu através de exclusão, pobreza e vulnerabilidade social, apesar de existir fortes movimentos da sociedade civil pelos direitos das Pessoas com deficiência e leis garantidas na constituição, hoje a realidade se mantém. São majoritariamente pessoas com deficiência do grupo negro, pobres e sem acesso a educação; em contrapartida; são essas que o Estado nega benefícios ou assistências, resultando em mais pobreza e miséria.

É essencial que conheçam seus direitos, para ter uma assistência qualificada, serviços de assistência ligado à sua deficiência, e os Movimentos Sociais da Pessoa com Deficiência no Brasil, é de suma importância para que seus direitos sejam reconhecidos e colocados em prática. É responsabilidade do Ministério da Saúde estruturar o processo de formulação, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da política de saúde da pessoa com deficiência (BRASIL, Ministério da Saúde).

A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência foi instituída por meio da Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002, focalizando na inclusão das pessoas com deficiência na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), tem direito à atenção integral à saúde. Essa política tem como objetivo a implementação de um método que atenda às questões complexas relacionadas a saúde da pessoa com deficiência, e cabe ressaltar que a responsabilidade de coordenar essa dinâmica é o Ministério da Saúde, e seguindo os princípios e as diretrizes do SUS, e traz sobre o acesso igualitário universal, que a saúde é direito de todos e que deve ser assegurado pelo Estado.

Porém, será que essa universalização alcança todas as pessoas que possui deficiência? É notório que acontece a violação de direitos fundamentais, principalmente da saúde, pois não tem um devido acesso, e a população que acaba enfrentando esses desafios são majoritariamente negras e pobres, que não tem informações de seus direitos e são negados, e acaba não possuindo um tratamento de qualidade. A discriminação corresponde um tratamento diferenciado, são tratados de forma desigual, por conta da sua deficiência, impedidas de estarem no meio social. A saúde, é um direito fundamental, o Estado tem obrigação de suprir um atendimento de qualidade e efetivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil mesmo sendo um país rico em recursos naturais e um vasto ramo na indústria, possui mais da metade da população em situação de pobreza. Já que, sendo o último país a abolir a escravidão, não houve políticas públicas que assistissem há população negra e pobre. Ou seja,

as grandes riquezas adquiridas sobre à escravidão continuaram nas mãos da branquitude brasileira. Sendo ainda hoje, cultural a política de má distribuição de renda. Dessa forma, majoritariamente no Brasil, e nas cidades estudadas a Deficiência vem interseccionada com Raça e Classe.

Com relação aos dados encontrados no banco de dados federal (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/SIDRA) na perspectiva da população brasileira com algum tipo de deficiência, 506377 possuem deficiência visual (não consegue de jeito nenhum), 6056533 deficiência visual (grande dificuldade), 344206 deficiência auditiva (não consegue de modo algum), 1798967 deficiência auditiva (grande dificuldade); 734421 Deficiência motora (não consegue de modo algum); 3698929 Deficiência motora (grande dificuldade) e 2611536 tem deficiência mental/intelectual.

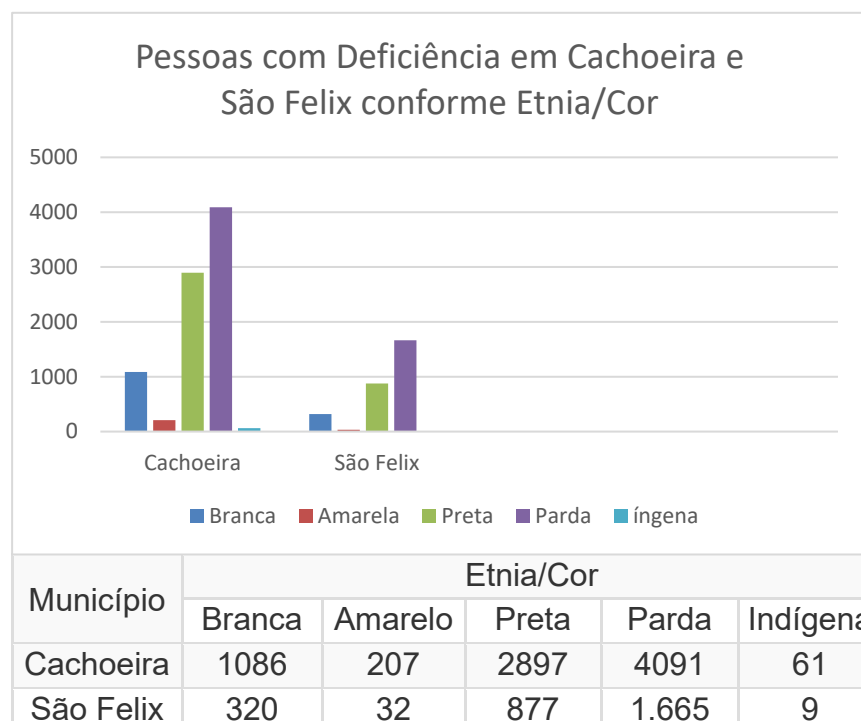
As regiões do Brasil, o Sudeste e o Nordeste agrupam maior quantidade de pessoas com deficiência. O Nordeste com sua população de 53081950, dispõem de 126163 pessoas com Deficiência visual (não consegue de modo algum); 2062719 Deficiência visual (grande dificuldade); 89030 Deficiência auditiva (não consegue de modo algum); 568438 Deficiência auditiva (grande dificuldade); 209994 Deficiência motora (não consegue de modo algum); 1159023 Deficiência motora (grande dificuldade) e 826170 Mental/intelectual. Vale ressaltar, segundo o IBGE, o Nordeste concentra quase metade da população pobre no Brasil 47,9%, a pobreza significa ausência de elementos básicos para materialização da vida humana, como direito à alimentação, saúde, lazer.

Nessa Perspectiva, os dados demonstram que no Nordeste maior número de Pessoas com Deficiência se estabelece na deficiência visual, podendo fazer uma relação com a ausência de saúde (Medico oftalmologista) no cruzamento de raça, como veremos adiante.

No município de Cachoeira com a faixa etária de 15 a 64 anos com algum tipo de deficiência, por análise de gênero, 2458 homens possuem algum tipo de deficiência, com relação as mulheres nessa mesma faixa etária, 3578 possuem algum tipo de deficiência. Com relação ao município de São Felix, na faixa etária de 15 a 64 anos, 893 homens possuem algum tipo de deficiência, as mulheres 1183. Com isso, pode-se analisar que as deficiências, nesses municípios baianos, estar mais predominante no gênero feminino.

Observando o cruzamento entre Pessoa com Deficiência, Etnia e renda, as Pessoas com Deficiência, nos municípios observados, são majoritariamente pretos e pardos vivendo em

condições de vulnerabilidade social, ocasionando em péssimas condições de existência e faltas – tratamento, cuidado, assistência.



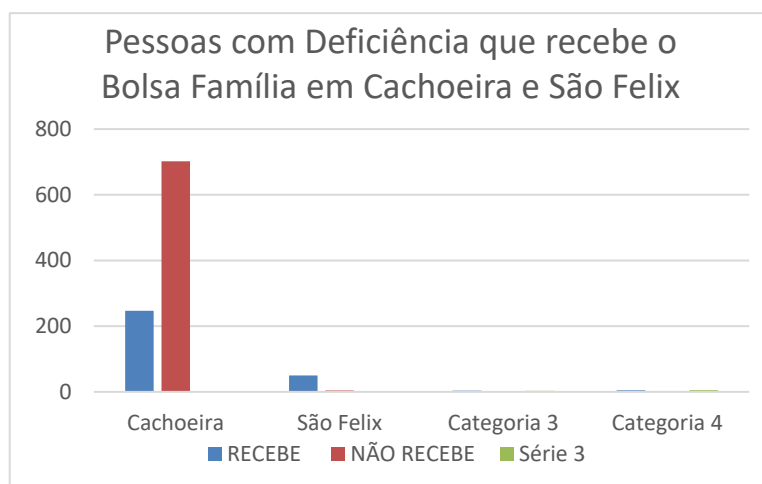
FONTE: IBGE, 2010.

É notório que a soma dos pretos e pardos (Categoria negro), tanto em Cachoeira como em São Felix, é superior aos brancos.

Com relação a distribuição de recursos econômicos e renda, no banco de dados CADASTRO ÚNICO, acerca da renda familiar, da totalidade 946 Pessoas com Deficiência de Cachoeira cadastradas no sistema, 790 recebem até 1 salário mínimo, 131 recebem entre 1 e 2 salários mínimos, 21 entre 2 e 3 salários mínimos e apenas 7 recebem acima de 3 salários mínimos. Já em São Felix, do total de 285 cadastrados, 229 recebem até 1 salário mínimo, 47 recebem entre 1 e 2 salários mínimos, 7 entre 2 e 3 salários mínimos e 2 recebem acima de 3 salários mínimos. No município de Cachoeira os dados sobre Faixa da renda familiar per capita das pessoas com deficiência no total de 953 correspondem a: 252 na extrema pobreza, 30 na pobreza, 372 baixa renda, 299 acima de ½ de salário mínimo; em contrapartida no município de São Felix, no total de 285, 34 se encontra na extrema pobreza, 11 na pobreza, 137 baixa renda e 103 acima de ½ de salário mínimo.

Com relação a distribuição de renda, segundo o Ministério da Cidadania o Bolsa família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, com a intenção de combater à pobreza

e à desigualdade no Brasil, criando em outubro 2003 pelo governo do PT, com a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. Perceptível, que majoritariamente as Pessoas com Deficiência e suas famílias não são assistidas pelo programa.



Município	Pessoa tem deficiência?	Recebe PBF família			TOTAL
		Não	Sim	Sem Resposta	
Cachoeira	Sim	702	247	0	949
São Felix	Sim	235	50	0	285

FONTE: CAD ÚNICO, 2022.

Caminhando para segunda etapa da pesquisa, buscando os dispositivos das políticas sociais - serviços, equipamentos, equipes e procedimentos- de saúde voltadas para as pessoas com deficiência, foi possível observar ausências de políticas sociais voltadas para saúde. Como já mencionado, as Pessoas com deficiência nos municípios em questão, são predominantemente pobres e negras, a falta de políticas de saúde, ocasionam em péssimas condições de saúde, causa ou agravamento da deficiência. Assim, no Brasil a pobreza é um fator causador da deficiência, como ausência de alimentação, péssimas condições de saneamento básico, falta de acesso a prevenção e cuidados pessoais.

Dessa maneira, com base no Banco de Dados Federais (DATASUS), Quando analisamos, serviços Especializados em atenção à saúde auditiva, nos tipos deserviços, próprio, terceirizado e própria terceirizado, em atendimento ambulatorial e hospitalar do SUS, entendesse por “atenção especializada as pessoas com deficiência auditiva, diagnóstico audiologia/otologia e otologia por telemedicina, implante coclear, serviço de atenção à saúde auditiva na alta e média complexidade, terapia fonoaudiologia, triagem auditiva neonatal.” O que acaba dificultando tratamento e identificação da deficiência auditiva nesses municípios.

Município	Serviços Especializados em atenção à saúde auditiva					Triagem auditiva neonatal
	Atenção especializada as pessoas com deficiência auditiva	Diagnóstico audiologia/otologia e otologia por telemedicina	Implante coclear	Serviço de atenção à saúde auditiva na alta e média complexidade	Terapia fonoaudiologia	
Cachoeira	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui
São Felix	Não possui	Possui	Não possui	Não possui	Não possui	não possui

FONTE: DATASUS, 2022

Foi observado, no âmbito dos Serviço especializado em órteses, próteses e mat. Especialisem reabilitação, que abrangem “Dispensação de OPM auditiva, dispensação de OPMauxiliares de locomoção, dispensação de OPM oftalmológica, dispensação de OPMortopedia, manutenção e adaptação de OPM auditiva, manutenção e adaptação de OPMauxiliares de locomoção, manutenção e adaptação de OPM oftalmológica, manutenção e adaptação de OPM ortopédica, OPM em gastroenterologia, OPM em urologia esubstituição/troca de OPM”, não há essas especialidades disponíveis nos municípios em estudo.

No campo de serviços de atenção ao pré-natal, parto e nascimento, classificados como “acompanhamento do pré-natal de alto risco e de risco habitual, casa da gestante, bebê epuérpera, centro de parto normal, parto de gestação de alto risco e de risco habitual.” nos tipos de serviços, próprio, terceirizado e própria terceirizado, em atendimento ambulatorial e hospitalar do SUS. Vale ressaltar, a importância de assistência e especialidade médica durante a gestação e formação do feto, podendo evitar possíveis deficiências adquiridas pela ausência das dessas especialidades.

Município	Serviços de atenção ao pré-natal, parto e nascimento
-----------	--

	Acompanhamento do pré-natal de alto risco e de risco habitual	Casa da gestante, bebê epuérpera	Centro de parto normal	Parto de gestação de alto risco e de risco habitual
Cachoeira	possui	Não possui	Não possui	Possui
São Felix	Possui	Não possui	Não possui	Possui

FONTE: DATASUS, 2022

A discussão em torno do direito a saúde da pessoa com deficiência ainda sofre muitos desafios diariamente, é importante salientar que indivíduos com deficiência possuem maior necessidade de uso de serviços de saúde, visto que estão mais expostos a comorbidades associadas à sua deficiência, aumentando a necessidade do uso de serviços de saúde. A falta de acessibilidade e o acesso de pessoas com deficiência aos espaços públicos, com igualdade de condições faz com que as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida enfrentem dificuldades externas e internas de acesso aos serviços de saúde, como uma preparação adequada para receber um paciente com deficiência, dificuldades de acesso a determinados tipos de atendimentos, ou medicamentos que acabam faltando na farmácia básica, estrutura do local que muitas vezes não é adaptada para receber uma pessoa com determinada deficiência, e por vezes ainda não possui uma acessibilidade adequada.

É essencial que as pessoas com deficiência conheçam seus direitos, para que consigam ter serviços de assistência ligado à sua deficiência de forma qualificada, assim como ter conhecimento de Movimentos Sociais da Pessoa com Deficiência no Brasil, estas coisas são de suma importância para que seus direitos sejam reconhecidos e colocados em prática, já que o acesso aos serviços de saúde é determinante da qualidade de vida. É responsabilidade do Ministério da Saúde estruturar o processo de formulação, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da política de saúde da pessoa com deficiência (BRASIL, Ministério da Saúde).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou o descompasso nas Políticas Sociais no tocante a realidade de acesso à saúde das pessoas com deficiência nos Municípios baianos de Cachoeira e São Felix, bem como os fatores históricos que contribuíram para entender o fenômeno da exclusão. Visando compreender a temática da deficiência, buscou-se os marcos legais explicitados pelo BPC, a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a Constituição de 1988, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Sistema Único de Saúde (SUS), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garantindo formas e inclusão e garantia de direitos.

É notório a falta de recursos em relação a saúde da pessoa com deficiência, a violação de direitos é desafiante, infelizmente a universalização não ocorre devidamente, principalmente para a população negra e pobre, e acaba sofrendo consequências de uma saúde precária e desumana, sendo tratados de forma desigual, e impedidas de estarem no meio social. A saúde é direito fundamental, o Estado tem obrigação de oferecer e assegurar um atendimento qualificado, que seja principalmente de fácil acesso e sem burocracia.

Quando se trata da compreensão de deficiência foi possível perceber que é um processo social em construção e que possui diversos desafios que são enfrentados há anos, sendo necessária a compreensão de que os preceitos de acessibilidade vão muito além de criação de leis e decretos, mas é necessário também a colaboração da sociedade para intervenções capazes de eliminar barreiras ambientais e sociais buscando compreender a necessidade dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Nº 6.949, DE 09 DE JULHO DE 2008. Estabelece a lei Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Acesso em 23 mai. 2022. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Ministério da Saúde; Saúde da Pessoa com Deficiência; 24 de novembro de 2020; Dispõe as pessoas com deficiência têm o direito à atenção integral à saúde e podem procurar os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Acesso em: 18 de maio de 2022. Disponível: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia>

BRASIL, Ministério Público do Paraná, Conceito de Deficiência; Define a abordagem da deficiência caminhou de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente. Acesso em: 20 de maio de 2022. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/pagina-41.html#>

BRASIL, Lei Nº 8.080, DE 19 DE SETEMBRO DE 1990; estabelece as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Acesso em: 10 de fevereiro de 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm

BRASIL, Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015; estabelece a Lei Brasileira De Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto Da Pessoa com Deficiência); Acesso em: 10 de outubro de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL, Lei Nº 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Estabelece o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm

BRASIL, Lei Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993, Lei Orgânica da Assistência Social; dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Acesso em: 13 de setembro de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm

BRASIL, Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988; Art. 23. Cap. II. Estabelece que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência. Acesso em: 09 de dezembro de 2021.

Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, Portaria nº 1.060, de 5 de junho de 2002; focaliza na inclusão das pessoas com deficiência na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (SUS). Acesso em: 24 de maio de 2022

Disponível: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf

DINIZ, Debora, BARBOSA, Livia, SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos** [online]. 2009, v. 6, n. 11 [Acessado 23 maio 2022], pp. 64-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

DHANDA. Amita. **Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Sur, Rev. int. direitos human. vol.5 no.8 São Paulo June 2008.

FRANÇA, Tiago Henrique; Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para emancipação social; Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Acesso em: 20 de maio de 2022.

Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>

PEREIRA, Emilio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**. Youtube, 03 mar. 2021. 1 vídeo, (4:31 min). Acesso em: 21 de maio de 2022.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hposJgGFe0o>.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão a inclusão social. **SER Social**, [S. l.], v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017. DOI: 10.26512/ser_social.

v19i40.14677. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 20 maio. 2022

PEREIRA. SILVIA. Oliveira. Aryelle. Machado. Ayla et al. **Pessoa com deficiência em Cachoeira e São Félix: eu estou aqui?**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2021.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS (SDH). BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência**. Vídeo Documentário. Duração 1 hora,01' e 37". 2010. Disponível em: <https://youtu.be/yv1dnuGgn2k>. Acesso em 16 de março de 2022.

Santos, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. Physis: **Revista de Saúde Coletiva** [online]. 2008, v. 18, n. 3 [Acessado 23 maio 2022], pp. 501-519. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>

SENNA, Mônica de Castro Maia, LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa, ANDRADE, Luciana Dantas. **Proteção Social à Pessoa com Deficiência no Brasil PósConstituinte / Social protection to people with disabilities in Brazil after the Constituent Assembly**. SER Social, Brasília, v. 15, n. 32, p. 11-33, jan./jun. 2013. [citado em 23/05/2022].

OLIVEIRA. Juliana. DEFICIÊNCIA E POBREZA: uma relação construída social e historicamente. OLIVEIRA. Juliana. A POBREZA REVELADA NA AUSÊNCIA: um estudo sobre pessoa com deficiência em São Félix – BA. Cachoeira, 2017.p.(16)-(40).

A CULTURA DAS REZADEIRAS COMO UM RECURSO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA

Jailda da Silva dos Santos³²

Zulma Elizabete de Freitas Madruga³³

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar como a cultura das rezadeiras se apresenta em pesquisas acadêmicas, e como pode ser utilizada como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, utilizou-se do Mapeamento na Pesquisa Educacional, onde foram realizadas buscas no *Google Acadêmico* com o intuito de encontrar trabalhos que apresentem discussões que pudessem indicar possibilidades de relações entre o fazer das rezadeiras e a educação escolar. Utilizou-se como arcabouço teórico a Etnomatemática, haja vista que esta busca compreender interpretar os saberes próprios de diferentes culturas, e, por meio da dimensão educacional, relacioná-los com saberes desenvolvidos na escola. Os resultados desta pesquisa apontam a importância de explorar e relacionar os saberes que constituem o ambiente em que os estudantes estão inseridos com as ações desenvolvidas em sala de aula, pois, para além de propiciar novas práticas de ensino, possibilita a valorização dos fazeres de grupos culturais que contribuíram/em para o avanço da sociedade.

Palavras-chave: Educação Matemática. Diversidade Cultural. Rezadeiras.

Abstract

This article aims to investigate how the mourning culture is presented in academic research, and how it can be used as a resource for the teaching and learning process. Therefore, Mapping in Educational Research was used, where Google Scholar searches were carried out in order to find works that present discussions that could indicate possibilities of relationships between the prayers and school education. Ethnomathematics was used as a theoretical framework, given that it seeks to understand the interpretation of knowledge from different cultures and, through the educational dimension, relate them to knowledge developed at school. The results of this research point to the importance of exploring and relating the knowledge that constitutes the environment in which students are inserted with the actions developed in the classroom, because, in addition to providing new teaching practices, it enables the valorization of the actions of groups that contributed to the advancement of society.

Keywords: Mathematics Education. Cultural diversity. Prayers.

³² Licencianda em Matemática no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC). jaildasyva@hotmail.com.

³³ Doutora em Educação em Ciências e Matemática. Professora adjunta de ensino de Matemática no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tendências da Educação Matemática e Cultura (GEPTeMaC). betemadruga@ufrb.edu.br.

Introdução

A partir das pesquisas em Educação Matemática, várias tendências e métodos de ensino foram surgindo, visando favorecer a aprendizagem dos estudantes. Possibilitando-os a conhecer uma Matemática possível de relacionar-se com outras áreas de estudos e atividades do cotidiano. Para além, desmitificar que a Matemática é uma disciplina de difícil compreensão. Neste sentido, destaca-se a Etnomatemática, que visa explicar e compreender as práticas matemáticas de diversos grupos culturais, uma vez que, como afirma Lopes e Ferreira (2013), a Matemática não surgiu pronta como nos é apresentada nas aulas.

Esta, passou por longos processos de sistematização, oriundos das práticas desenvolvidas por diversos grupos culturais, que utilizava seus saberes matemáticos para resolver situações-problemas do seu dia-a-dia. Portanto, é importante destacar que a Matemática pode ser originada e compreendida de diferentes modos como objetiva as práticas da Etnomatemática, tendo em vista, que desde muito tempo a Matemática é utilizada para solucionar situações-problemas nas mais diversas culturas.

Abordar as diferentes culturas na escola, especificamente nas aulas de Matemática, “não se trata de ignorar nem rejeitar conhecimento e comportamento modernos. Mas, sim, aprimorá-los, incorporando a ele valores de humanidade, sintetizados numa ética de respeito, solidariedade e cooperação” (D’AMBROSIO, 2001, p. 43).

Consoante a isso, acredita-se que as práticas de ensino que visam a valorização dos saberes históricos e a cultura de grupos, possibilita aos estudantes um maior interesse em participar das aulas, bem como formar conhecimentos e conceitos que corroborem para o desenvolvimento da sociedade, a partir das práticas acadêmicas atreladas as situações apresentadas no dia-a-dia.

Desta forma, vislumbrando a potencialidade que a Etnomatemática pode ter no processo de ensino, esse artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de conclusão do curso, que visou conhecer uma cultura típica da Bahia – das rezadeiras, na busca por estabelecer relações com a Matemática. Uma vez que, as rezadeiras são um grupo cultural de suma importância na sociedade, e as mesmas, mesmo diante de discriminações pelas quais as mulheres sofreram e ainda sofrem (ROSENTHAL, 2018), sempre estiveram dispostas em ajudar o próximo.

Todavia, entende-se que a prática de ensino voltada para a valorização cultural, pode ser desempenhada em qualquer área do conhecimento, propiciando então, para além de

contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, a valorização de diferentes culturas. Assim, vislumbram-se a importância de resgatar e fortalecer saberes que são presentes no cotidiano e que se relacionam com os desenvolvidos na escola, pois acredita-se que “[...] Repensar a questão dos saberes populares de cura, especificamente a reza e a benção, permite que questões silenciadas desse contexto venham à tona, reforçando e fortalecendo o debate sobre tais saberes na sociedade contemporânea” (BORGES, 2017, p. 10).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo investigar como a cultura das rezadeiras se apresenta em pesquisas acadêmicas, e como pode ser utilizada como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Este artigo está organizado, além desta introdução, em seções que abordam a cultura das rezadeiras e a Etnomatemática; seguido pelos caminhos metodológicos da pesquisa; discussão sobre o que os resultados revelam; e considerações finais.

A cultura das rezadeiras

As rezadeiras fazem parte de uma cultura muito peculiar. Segundo Santos (2012), esse ofício é passado de geração para geração, e suas práticas de rezas não dependem apenas das palavras proferidas, mas também da fé e crença envolvidas. Por isso elas se tornam muito referenciadas no exercício de curar enfermidades por meio de benzeduras. Apesar disso, essa cultura vem sendo suprimida, já que as gerações atuais não têm muito interesse em aprender esse ofício, afirma Santos (2012), embora compreenda-se que as práticas de rezas são importantes para muitas pessoas.

O hábito da reza se fortalece no sentido da precariedade e necessidade que as pessoas tinham quando adoeciam e não havia acessibilidade para ir a algum médico (SILVA, 2012). Nesse sentido, a procura por rezadeiras sempre foi grande em diversas regiões, porém, essa prática nem sempre foi bem vista por algumas pessoas na sociedade, pois acreditava-se que esse ofício poderia ser bruxaria. Contudo, para além do preconceito, trata-se de resquícios das culturas africana e indígena, que deixaram diversas heranças para os seus povos, como o cultivo e utilização das ervas para a cura de males e doenças que eram acometidos. Como não tinham acesso a médicos, valiam-se de seus conhecimentos populares. Conforme Silva (2012, p. 122),

[...] a cura através das rezadeiras era uma prática frequente entre os membros das camadas populares, que remontam às culturas indígenas e africanas, sendo utilizada também na Idade Média pelas bruxas, e no Brasil ganhou força no período da

colonização sendo usada como instrumento capaz de compreender as causas das enfermidades que as pessoas contraíam.

Além das questões religiosas, as rezadeiras também sofreram com preconceito e discriminação de gênero, uma vez que em determinados momentos algumas eram impedidas de praticar o ofício da reza quando solicitadas por homens, por ciúmes por parte de seus companheiros. Muitas não puderam ter acesso aos estudos, pois a elas eram destinadas as ações domiciliares e de cuidado com a família, filhos, irmãos, marido; por isso algumas são analfabetas. Mas isso não as impediu que adquirissem esse dom, nem de conhecer e disseminar a prática da cura, afirma Lewtzki(2019).

As rezadeiras são grupos de mulheres que fazem parte da realidade familiar ou da comunidade de muitos estudantes. Desta forma, por meio da perspectiva da Etnomatemática, busca-se observar como as rezadeiras desenvolvem o ofício da reza para livrar as pessoas das enfermidades e males acometidos no dia a dia, e como esta prática pode contribuir no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática.

Base teórica: a Etnomatemática

A Etnomatemática permite estudar conhecimentos matemáticos presentes em diferentes culturas, evidenciando que a Matemática não é universal, mas que por muito tempo essa área do conhecimento foi apresentada como eurocêntrica, a qual se sobressaiu as demais. De acordo com (GERDES, 1996, p. 4):

[...] A educação colonial apresentou, geralmente, a matemática como algo ocidental, europeu, ou como uma criação exclusiva do homem branco. Com a transplantação forçada do currículo – durante os anos 60 – das nações altamente industrializadas para os países do Terceiro Mundo, continuou, pelo menos de uma forma implícita, a negação de uma Matemática africana, asiática, americo-indiana.

Com base em Gerdes (1996), as culturas possuem vários elementos matemáticos, que variam de local, uma vez que cada povo detém seu modo de agir e pensar. Assim, observa-se que a Matemática passou por longos processos de sistematização, oriundos das práticas desenvolvidas por diversos grupos culturais, que utilizavam seus saberes culturais para resolver situações-problemas do seu dia a dia. Portanto, é importante destacar que a Matemática pode ser originada e compreendida de diferentes modos, como objetiva as práticas da Etnomatemática.

D'Ambrosio (2008) apresenta a importância de não sobrepor um saber matemático ao outro, pois cada cultura desenvolve suas práticas e saberes oriundos de suas vivências. Nesse sentido, impor a construção de um saber matemático acadêmico, como por vezes ocorre, é uma tentativa perversa que permite a negação e rejeição dos saberes desenvolvidos nas práticas habituais de cada grupo cultural.

Assim, compreendendo que a Matemática é concebida de diferentes formas, por diferentes grupos e, portanto, uma não torna a outra menos importante, que a Etnomatemática aparece buscando o resgate e conciliação da Matemática cultural com a acadêmica. Deste modo, ao ter contato com essas vertentes, caberá ao grupo ou estudante escolher qual lhe convém utilizar, afirma D'Ambrosio (2008).

Para o autor, a Etnomatemática é definida a partir de três raízes:

[...] etno, e por etno entendo os diversos ambientes (o social, o cultural, a natureza, e todo mais); matema significando explicar, entender, ensinar, lidar com; tica, que lembra a palavra grega tecné, que se refere a artes, técnicas, maneiras. Portanto, sintetizando essas três raízes, temos etno+matema+tica, ou etnomatemática, que, portanto, significa o conjunto de artes, técnicas de explicar e de entender, de lidar com o ambiente social, cultural e natural, desenvolvido por distintos grupos culturais. (D'AMBROSIO, 2008, p. 8).

Além disso, o autor assevera ser mais adequado considerar Programa Etnomatemática, e não só Etnomatemática, pois este foi desenvolvido a partir de várias dimensões, sendo elas: histórica, sócio-política, filosófica, cognitiva e pedagógica, trazendo discussões acerca de várias áreas do conhecimento, já que, como afirma, “[...] A matemática tem uma situação privilegiada, pois se relaciona com todas as áreas de conhecimento (D'AMBROSIO, 2008, p. 12)”.

Nesse sentido, observa-se que a partir desse Programa o estudante pode se tornar mais crítico, trazendo diversas reflexões sobre a utilização da Matemática na sociedade, uma vez que ele aprenderá a partir de um viés diferente do tradicional, aquele no qual somente o professor detém o conhecimento, e este é o correto. Ao se utilizar da perspectiva Etnomatemática, o estudante poderá criar, indagar e relacionar seus saberes ao saber do professor, contribuindo para o avanço e disseminação do saber matemático, e aprender a resolver situações que lhes serão apresentadas posteriormente.

D'Ambrosio (2008) ainda traz uma preocupação em relação a tornar a utilização da Etnomatemática em sala apenas como curiosidade, sem contextualizações, uma vez que, a partir da Etnomatemática é possível entender como os grupos contam, quantificam, medem e

desenvolvem demais ações matemáticas para resolver situações-problemas do seu dia a dia. Com esta, pode-se compreender como os pedreiros constroem casas, como os feirantes executam suas vendas, entre tantas outras situações em que são utilizadas diferentes formas de resolver problemas matemáticos, sem a utilização da Matemática acadêmica.

Consoante a isto, tem-se a vista que os estudantes, ao chegarem na sala de aula, trazem consigo um saber próprio da cultura na qual estão inseridos, um jeito próprio de contar e de operar, sem formalizações matemáticas. Portanto, é importante que o professor não iniba esse conhecimento do estudante, que haja cautela, e seja oportunizada a troca de saberes e aproximação entre o saber cultural e o formal para que não exista uma ruptura e um desinteresse em aprender aquilo que já sabe, porém, com um maior rigor, seguindo os padrões ocidentais.

Percurso metodológico

Na busca por obter pesquisas que relacionam a cultura das rezadeiras com a Etnomatemática, realizou-se um mapeamento, que de acordo com Biembengut (2008), consiste na busca de trabalhos publicados que versam sobre um mesmo assunto, interesse e objetivos do pesquisador. Nesse sentido, após a busca é feita uma análise e descrição de padrões e pontos convergentes que auxiliem na compreensão de como estão sendo abordados os assuntos a serem estudados nos trabalhos científicos.

Para Biembengut (2008), o mapeamento é:

[...] um conjunto de ações que começa com a identificação dos entes ou dados envolvidos com o problema a ser pesquisado, para, a seguir, levantar, classificar e organizar tais dados de forma a tornarem mais aparentes as questões a serem avaliadas, reconhecer padrões, evidências, traços comuns ou peculiares, ou ainda características indicadoras de relações genéricas, tendo como referência o espaço geográfico, o tempo, a história, a cultura, os valores, as crenças e as ideias dos entes envolvidos (BIEMBENGUT, 2008, p. 74).

Utilizando-se das orientações do Mapeamento na Pesquisa Educacional (BIEMBENGUT, 2008), e tendo como foco de pesquisa a Etnomatemática e a Cultura das rezadeiras, as buscas pelas pesquisas que corroboraram com o desenvolvimento deste trabalho tiveram um olhar voltado para o ensino atrelado à cultura das rezadeiras.

Assim, buscou-se por pesquisas que apresentassem discussões sobre a utilização da cultura da rezadeira e o ensino. A base utilizada foi o *Google Acadêmico*, pois compreende-se

que nesta, pode-se encontrar um compilado de trabalhos publicados em diferentes bases, como repositórios de universidades e outras bases eletrônicas.

A cultura das rezadeiras é um assunto abordado em sua maioria no âmbito da História e Antropologia, e isso fica evidente a partir dos resultados encontrados. Assim, para esse mapeamento, utilizaram-se cinco expressões-chaves: I) “rezadeira e ensino de matemática” (um resultado); II) “rezadeira e ensino” (um resultado); III) “práticas de rezas e proposta de ensino na educação básica” (cinco resultados); IV) “rezadeira e etnomatemática” (um resultado); V) “prática de rezas e etnomatemática” (nenhum resultado). Mediante a análise dos títulos, verificou-se que em I) e II) o trabalho era o mesmo; o mesmo aconteceu entre I) e V) que tratavam da mesma investigação, restando então, um total de seis pesquisas.

Após a leitura dos resumos, dois trabalhos foram descartados, pois, um não apresentava propostas de ensino, fazia uma reflexão acerca do uso de plantas medicinais e da perseguição que os benzedores(as), rezadores(as) sofreram no passado; e outro não fazia referência à utilização das rezas para a prática de ensino, tratava-se de uma dissertação na qual investigava por meio da Etnomatemática, a cultura dos indígenas Guarani.

Assim, para análise foram utilizadas quatro investigações, sendo três artigos e uma dissertação os quais são apresentados no Quadro 1, a seguir. É válido ressaltar que estes trabalhos não faziam referência às rezadeiras e/ou práticas de rezas e Matemática, mas traziam sugestões e/ou propostas de ensino voltadas para valorização da cultura local, e, portanto foram selecionados para, após a leitura completa, compreender como é possível trabalhar de forma diferente daquelas propostas pelo currículo.

Quadro 1: Trabalhos selecionados sobre a cultura das rezadeiras.

Identificação	Títulos	Autor(a)/Ano	Bases Eletrônicas
P1	Saberes e práticas de rezadeiras e benzedoras em comunidades de Camaçari: diálogos entre saberes populares e Educação Formal	Miguel Angelo Velanes Borges, 2017	Google Acadêmico (Artigo)
P2	A importância do estudo de História regional e local na Educação Básica	Luís Carlos Borges da Silva, 2013	Google Acadêmico (Artigo)
P3	A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no Ensino Médio	Tatiane Moura; Patricia Bandeira de Melo; Anderson Duarte, 2015	Google Acadêmico (Artigo)

P4	Folia do Divino Espírito Santo – uma viagem pela história do município de Campo Alegre/GO: proposta para o ensino de história local	Fabíola Guimarães Melo, 2017.	Google Acadêmico (Dissertação)
----	---	-------------------------------	--------------------------------

Fonte: As autoras (2022).

Vale destacar que nessas pesquisas, são questionados a forma com que as aulas de História e Sociologia trabalham com base nos livros didáticos, trazendo aspectos e exemplos de locais distintos da realidade dos estudantes, uma vez que a representação dessas abordagens poderiam também ser dada a partir da realidade do entorno em que esses estudantes estão inseridos.

Assim, observou-se que essa discussão é correlata com as que afloram a importância de se trabalhar com as tendências e abordagens metodológicas da Educação Matemática, em particular a Etnomatemática, uma vez que a partir dela é possível que os estudantes compreendam o conteúdo a ser abordado em sala de aula, por meio das práticas e costumes adequados do local em que ele está inserido.

Discussão dos resultados: O que revelam essas pesquisas?

Mediante as leituras, observou-se que as pesquisas P1, P2, P3 e P4 aproximam-se das propostas de resgate cultural e etnográfico do ambiente em que os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, destaca-se que em P2, o autor traz contribuições e sugestões de como os conteúdos que são propostos pelo currículo escolar por meio dos livros didáticos, podem ser atrelados à cultura da região e comunidade na qual a escola está inserida, de tal forma que tenha relação com a realidade dos estudantes.

Isto ressalta a importância de não isolar os conteúdos apresentados em sala de aula, seguindo apenas um modelo, uma vez que, os estudantes precisam se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, vinculando e aplicando o que é aprendido em sala no seu dia a dia.

Em consonância com P2, P3 visa oportunizar aos estudantes que entendam sobre a importância de conhecer a cultura que faz parte do local onde ele está inserido, haja vistas que esta serviu/serve de base para diversos estudos na sociedade. Nesse sentido, é notável a preocupação que se tem em relação a perda de registros e conhecimentos sobre algumas culturas, como a das rezadeiras, uma vez que, no viés científico, estas não são bem vistas e aceitas.

Desta forma, observa-se que os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da Etnomatemática vão ao encontro do que se propõem estas pesquisas, uma vez que, contribuem para que se conheça e resgate os saberes e histórias de diferentes culturas e ainda “[...] estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar” (D’AMBROSIO, 2001, p. 46).

No decorrer das leituras notou-se que os autores se preocupam em apresentar os assuntos da disciplina de História por meio de uma aproximação e resgate de saberes culturais voltados para o entorno dos estudantes, considerando que se houver um olhar atento para esses locais e para as práticas culturais desenvolvidas por esses povos, poderão ser desenvolvidas atividades que conecte as realidades dos estudantes à assuntos propostos na ementa escolar. Descentralizado a prática de ensino das culturas eurocêntricas.

Destarte, P1 e P3 apresentam propostas didáticas que corroboram com a utilização da cultura dos estudantes para apresentação de determinado conteúdo, bem como P2 traz sugestões de como isso poderia ocorrer, conectando as ideias presentes no livro didático a realidade dos estudantes.

Ademais, destaca-se que esses saberes podem também ser trabalhados de forma interdisciplinar, pois, após compreender historiograficamente a cultura de grupos distintos, neste caso em particular das rezadeiras, é possível que se identifique elementos e práticas matemáticas presentes no ofício das rezas, que podem ser expressos e apresentados para a comunidade escolar e acadêmica, por meio da criação de (etno) modelos matemáticos.

Destacam-se também questões de regionalismo, como os instrumentos de rezas, nome de ervas e rezas de devoção, que podem variar de acordo o local onde esta prática está sendo realizada; bem como é possível explorar a origem e composto químicos que compõem as ervas utilizadas nos chás e garrafadas indicadas pelas rezadeiras.

Nesse sentido, vislumbra-se a contribuição que uma determinada cultura pode ter para o processo de ensino e aprendizagem, de forma vincular os conteúdos apresentados em sala a realidade vivenciada no entorno dos estudantes.

Por fim, em P4 a autora apresenta uma proposta de ensino voltada para as rezas católicas, em particular a “Folia do Divino Espírito Santo”. Não se trata de rezas voltadas para a benzedura, mas reforça a importância de valorização cultural. Para tanto, faz uso de narrativas e registros fotográficos para compreensão dessa tradição. Esses dados serviram de subsídio para

elaboração de uma proposta pedagógica, por meio de um livreto, para ensinar estudantes do 5º ano.

Percebe-se a partir daí, que um recurso importante para compreensão das práticas de uma determinada cultura, são as narrativas, pois, através desta é possível resgatar memórias vivenciadas pelos povos, de forma permitir que se estabeleça relações com focos de pesquisas que perpassam o intuito de valorização cultural, como nesta pesquisa que para além da valorização das práticas das rezadeiras, objetiva-se também a contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar como a cultura das rezadeiras se apresenta em pesquisas acadêmicas, e como pode ser utilizada como recurso para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, usou-se como base teórica a perspectiva da Etnomatemática, a qual permite que seja estabelecidas conexões entre os saberes locais de um determinado grupo cultural aos saberes escolares, por meio da valorização da cultura.

Destaca-se que a utilização da cultura das rezadeiras pode contribuir para a elaboração de diferentes propostas para a prática de ensino, bem como abranger diferentes áreas do conhecimento, não se limitando apenas as áreas de História e Sociologia.

Ademais, destaca-se que além da contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, ações como estas, possibilitam a valorização cultural de grupos que contribuíram/em para o desenvolvimento da sociedade. No que tange a prática das rezas, tem-se que as pessoas que realizam esse ofício apresentam de diferentes formas as suas manifestações culturais, seja na prática de cura de enfermidades ou na devoção de santos e santos por graças alcançadas.

No que tange à perspectiva da Etnomatemática, revela-se aqui a possibilidade de se trabalhar sob o viés da contextualização, propiciando aos estudantes o contato com a Matemática desenvolvida no entorno de sua comunidade, bem como contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos perante a sociedade, de tal forma a reconhecer e resolver problemas presentes no seu dia a dia por meio da Matemática. Nesse ínterim, salienta-se que os estudantes têm autonomia para investigar e construir seu próprio conhecimento, valorizando as culturas locais onde estão inseridos.

Assim, entende-se que esses saberes ao serem conectados com os saberes escolares podem contribuir para que os estudantes entendam a importância e aplicabilidade dos conteúdos vistos em sala de aula, com as ações por eles desenvolvidas no dia a dia.

Referências

- BIEMBENGUT, M. S. *Mapeamento na Pesquisa Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2008;
- BORGES, M. A. V. Saberes e práticas de rezadeiras e benzedadeiras em comunidades de Camaçari: diálogos entre saberes populares e educação formal. 2017, 11 p. ANPUH. Disponível em: encurtador.com.br/FR178 Acesso em: 29 de novembro de 2020.
- CORTES, D. P. O. *Re-significando os conceitos de função: um estudo misto para entender as contribuições da abordagem dialógica da etnomodelagem*. 2017. 226 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese. *Acta Scientiae*, v. 10, n. 1, janeiro/junho, 2008.
- GERDES, P. Etnomatemática e educação matemática: uma panorâmica geral. *Quadrante*, Lisboa, v. 5 n. 2, 105-138, 1996.
- LOPES, L. S; FERREIRA, A. L.A. Um olhar sobre a história nas aulas de matemática: *Abakós*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 75–88, nov. 2013.
- LEWTZKI, T. *A vida das benzedadeiras: caminhos e movimentos*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.
- MELO, F. G. *Folia do Divino Espírito Santo – uma viagem pela história do município de Campo Alegre/GO: proposta para o ensino de História local*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- MOURA, T; MELO, P. B; DUARTE, A. A prática etnográfica na escola média: uma proposta metodológica para a abordagem de cultura no Ensino Médio. V Encontro Nacional de ensino de sociologia na educação básica. *Anais*. 2015.
- SANTOS, Érica de Oliveira. Rezas, Crenças e Saberes de Práticas de Curas e Lagoa da Rosa – Governador Mangabeira – Recôncavo Sul da Bahia (1950-2011). In: *TEXTURA*, Faculdade Maria Milza. – v. 1, n. 1. (jan. – jun. 2006) – Cruz das Almas, BA, 2006 -. Semestral. Edição Especial de 2012, p. 101-117, dezembro, 2012.

SILVA, E. M. A tradição Popular das Rezadeiras no Município de Governador Mangabeira (1962-1987). *Revista Acadêmica Textura*. Governador Mangabeira-BA, Edição especial, p.119-138. 2012.

SILVA, L. C. B. A importância do estudo de História regional e local na Educação Básica. XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Anais*. Natal – RN, 2013.

ROSENTHAL, R. *Ser mulher em Ciências da Natureza e Matemática*. 2018. 106 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências -Mestrado) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA UFRB: UM PPC NOVO RESOLVE O PROBLEMA?

Laís Andrade Cortes¹
Maria da Conceição de Melo Tôrres²

Resumo

Este artigo discute como tem sido realizada a formação de professores de Língua Inglesa (LI) no curso de Letras na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB desde 2010 até o presente. Para isso, o estudo baseia-se em pressupostos da Linguística Aplicada, tendo como fundamentação teórica três perspectivas pedagógicas relevantes para a formação de um professor de LI: a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014), o Inglês como *Lingua Franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016) e a Abordagem Comunicativa Intercultural (BYRAM, 2009). A pesquisa também analisa e reflete criticamente sobre os Projetos Pedagógicos do curso – PPC e faz uso de uma metodologia de caráter quali-quantitativo de cunho etnográfico, na qual se analisam os dados coletados em pesquisa com questionários online junto a egressos do curso de Letras da UFRB.

Palavras-Chave: Formação de professor de inglês; Interculturalidade; Projeto Pedagógico.

Abstract

This article discusses how the teacher education course of English majors has been carried out at Federal University of Recôncavo da Bahia – UFRB since 2010. For this, the study is based on assumptions of Applied Linguistics, having as theoretical foundations three pedagogical perspectives relevant to the formation of an English teacher: Critical Pedagogy (FREIRE, 2014), English as a *Lingua Franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016), and the Intercultural Communicative Approach (BYRAM, 2009). The research also analyzes and critically reflects on the Pedagogical Projects of the course - PPC and makes use of a quali-quantitative methodology of an ethnographic nature, in which the data collected in a survey with online questionnaires with graduates of the Modern Languages course at UFRB is analyzed.

Key Words: English teacher education; Interculturality; Pedagogical project.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Libras/Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores. E-mail: lais.andrade@aluno.ufrb.edu.br

2 Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Mestre em Estudos Culturais sobre os Estados Unidos. E-mail: torresconsa@ufrb.edu.br

Introdução

Este artigo visa discutir a formação de professores de inglês na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), apresentando análises críticas e reflexivas com base na linguística aplicada sobre como o curso de Letras tem sido desenvolvido. Trataremos, inicialmente, sobre o antigo Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ativo no período entre 2010 e 2019.2; sequencialmente, trataremos do novo PPC, posto em vigor em 2020.1.

A pesquisa tem como fundamentação teórica três perspectivas pedagógicas relevantes para a formação de professores de inglês, tais como a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2014), a Abordagem Comunicativa intercultural (BYRAM, 2009) e o Inglês como *Lingua Franca*-ILF (SIQUEIRA, 2012; GIMENEZ e EL KADRI, 2013; e ANJOS, 2016).

A metodologia da pesquisa etnográfica, de caráter quali-quantitativo, proporciona uma análise crítico-contrastiva de ambos os PPC através da coleta de dados oriundos de dois questionários respondidos por quinze egressos que concluíram o curso nos anos entre 2014.2 e 2019.2, fornecendo informações sobre as expectativas e objetivos dos licenciados enquanto estudantes e professores em formação.

O artigo é composto por seções nas quais serão discutidas 1) as perspectivas pedagógicas utilizadas como fundamentação teórica da pesquisa; 2) o problema da formação docente, em especial professores de inglês; 3) reflexões sobre o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras na UFRB e suas implicações na formação docente de Língua Inglesa; 4) “ajustes ou um novo PPC?” – abordando as mudanças necessárias no PPC de Letras e seus motivos; 5) análise do novo PPC de Letras Inglês e o desenvolvimento da atual formação docente; 6) metodologia utilizada na pesquisa etnográfica; 7) análise reflexiva de dados informados pelos egressos e, em considerações finais, a discussão dos resultados da pesquisa.

1. Perspectivas pedagógicas

Nos dias atuais, o inglês é amplamente usado mundo afora como *lingua franca* (SIQUEIRA, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; ANJOS, 2016) por pessoas de diversas comunidades e nacionalidades. Falantes de diferentes países e culturas que não partilham de uma língua em comum recorrem ao inglês para se comunicar. Segundo Siqueira (2012), tal

processo, faz com que o inglês seja apropriado e transformado, ganhando um caráter híbrido e flexível. Anjos (2016) corrobora ao afirmar que “[d]esatrelada das suas origens, a língua inglesa viajou pelo mundo, fez milhares de adeptos, e prossegue conquistando outros milhares para usá-la em situações comunicativas entre culturas, não mais exigindo de um falante qualquer o abandono das identidades.” (p. 99). Recorrer ao ILF vem a ser ainda mais importante no cenário global e um elemento fundamental para quem busca oportunidades de emprego em áreas científicas, tecnológicas, de negócios, dentre outras.

Faz-se imprescindível, ainda, que a questão cultural, intrinsecamente conectada à língua, não seja homogeneizante nas aulas de LI ou que seja utilizada como instrumento neocolonizador, insinuando qualquer tipo de superioridade por países hegemônicos. El Kadri e Gimenez (2013) defendem o uso do ILF na educação, afirmando que “a natureza intercultural do uso do inglês, a problematização do modelo do falante nativo e questões de inteligibilidade, deveriam ser focalizadas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.” (p. 131); dessa forma, as aulas não seriam mais centralizadas em uma variante hegemônica do inglês, oportunizando, assim, a preferência por outras variantes linguísticas e valorizando a função da cultura no ensino do idioma.

Em que pesem as exigências de fluência ou de, ao menos, conhecimentos básicos de uma língua estrangeira (especialmente do inglês), ainda há uma grande deficiência no ensino e aprendizagem do idioma na educação básica no Brasil. Dentre outras questões, esse problema é fruto da má formação linguística e pedagógica da maioria dos professores de inglês, que ingressa no mercado de trabalho carente de domínio do idioma que pretende ensinar e de uma base pedagógica adequada.

Esse fato evidencia a necessidade da adoção de abordagens pedagógicas que realmente facilitem a aquisição da LI aos professores em formação, além de capacitação docente que os tornem preparados para atuarem como agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos. A pedagogia crítica consiste na educação realizada juntamente com o estudante rumo à sua libertação mental e à conquista do seu espaço na sociedade através do conhecimento que humaniza, mostra o valor do sujeito educando e, assim, o emancipa como indivíduo cognoscente. Freire (2014) argumenta que a prática educativa deve ser reflexiva e problematizadora, no sentido de se dialogar sobre a realidade para, através da práxis, transformá-la; ele assevera: “educador e educandos (liderança e massas), co-

intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 77).

Defendemos que a formação de professores de inglês nos cursos de Letras deva incorporar o discurso freireano, no qual o professor de LI torna-se um indivíduo capaz de comunicar e defender globalmente a sua identidade, inspirando o mesmo em seus alunos e, através da prática reflexiva e dialógica, alinhar o conhecimento linguístico e teórico à realidade do mundo contemporâneo e globalizado que aguarda os estudantes. Nesse caso, o conhecimento da LI passa a ser utilizado como ferramenta de saída da posição de “oprimido” em busca da ascensão pessoal e profissional. Sinalizamos, portanto, que o ensino de inglês não deve ser visto como apenas mais uma disciplina no currículo, mas sim como o ensino de uma língua de caráter universal que abre o mundo para quem a fala, sendo o principal idioma das tecnologias, do cinema, das pesquisas científicas, da informação e comunicação global, que ultrapassa fronteiras, não só físicas, mas também mentais e culturais. Desse modo, os novos professores de inglês devem receber uma formação que os capacite a atrelar o seu conhecimento da LI à sua identidade cultural e à prática pedagógica.

Além da pedagogia crítica, outra perspectiva que também coloca o educando como elemento central das aulas é a abordagem comunicativa intercultural, que valoriza a aprendizagem da língua através da sua característica essencialmente comunicativa, repleta de identidades culturais. Diferentemente do ensino tradicional, pautado grandemente no estruturalismo, a abordagem intercultural se distancia do ensino de regras gramaticais descontextualizadas e valoriza a comunicação sobre outros saberes e narrativas. O foco da comunicação, nessa perspectiva, recai sobre o aluno e as trocas culturais entre os participantes. As aulas de LI realizadas através dessa abordagem, portanto, têm como pedra fundamental do seu sucesso o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, que, segundo Bagaric e Djigunovic (2007), significa não apenas ter conhecimento sobre a língua, mas também ter a habilidade de usar esse conhecimento em situações de comunicação. Além disso, o aprendiz de LI deve se tornar consciente da variedade de bagagens culturais contidas nas trocas comunicativas; desse modo, torna-se papel do professor trazer o aspecto intercultural para as suas aulas em “que a língua aprendida sirva

como mediadora entre diferenças culturais e que o aluno possa atingir o objetivo de se tornar um falante intercultural.” (OLIVEIRA, 2012, p. 191).

O conceito de abordagem comunicativa intercultural defendido por Byram (2009) entende a prática pedagógica como valorização da heterogeneidade linguístico-cultural no ensino de uma língua estrangeira no sentido de acolher respeitosamente as variadas identidades dos falantes de uma mesma língua. Com isso, o falante intercultural apoia o conhecimento e a valorização da própria comunidade cultural com vistas à construção de sua própria visão de mundo. Para que a abordagem seja efetivada com êxito, contudo, é também fundamental que os novos professores de LI sejam capazes de inserir a interculturalidade nas suas aulas através dos materiais didáticos, atendo-se ao fato de que o ensino e aprendizagem intercultural não se trata apenas de países e nacionalidades, mas também de outros tipos de identidades, tais como gênero, idade, etnia, profissão etc; dessa forma, os educadores de LI não serão apenas professores de um idioma, mas de língua e cultura (BYRAM, 2009).

Com base nas teorias discutidas, portanto, buscamos refletir criticamente a formação de professores de LI na UFRB através da análise dos PPC do curso de Letras UFRB e dos dados obtidos na pesquisa realizada com egressos.

2. A Problemática da formação docente

Sabe-se que a educação brasileira não apresenta resultados expressivos por parte dos estudantes de ensino básico, como se pode constatar pelo estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) para o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em que o Brasil aparece entre os países com piores níveis em leitura, matemática e ciência. Quanto ao inglês, um estudo da British Council (2014) aponta que apenas 5% dos brasileiros possuem conhecimento em LI e, entre esses, praticamente metade domina somente conhecimentos básicos do idioma. Tal desempenho educacional no país ocorre por vários fatores: socioeconômicos, mau aproveitamento de verbas públicas, políticas educacionais ineficientes, políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais distantes das demandas do mundo contemporâneo (FINARDI; PREBIANCA, 2014), e dificuldades na formação de professores.

No que tange a formação docente, em especial de LI, grande parte dos cursos de Letras no Brasil não forma profissionais qualificados (CAVALCANTI; MUDO; SÁ, 2018) devido ao pouco conhecimento ou domínio do idioma, visões pedagógicas obsoletas em relação ao ensino-aprendizagem de LI que, atualmente, não se adequa ao *status* global atingido pelo inglês e, não menos relevante, à enorme diferença entre teoria e prática. Essa questão evidencia a necessidade de formação continuada e de que os professores em formação tenham mais oportunidades de exercitarem os seus conhecimentos de maneira didática durante a licenciatura a fim de avaliar e refletir sobre suas estratégias e habilidades de ensino frente às reais necessidades do ensino básico quanto ao aprendizado do idioma. Ancoradas nessa premissa, Lucena e Segabinazi (2020) argumentam que “a licenciatura ainda não consegue trabalhar com a transposição didática e a simetria invertida que auxiliariam a compreender como fazemos para ensinar ou mediar a aprendizagem a partir das teorias apreendidas na universidade.” (p. 532).

3. Reflexões sobre o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFRB

A implementação do Centro de Formação de Professores (CFP) em Amargosa-BA teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento social e educacional da região do Recôncavo da Bahia, tendo Letras como um dos seus cursos ofertados. O antigo PPC do curso (2010) intitulado Letras - Libras/Língua Estrangeira teve como objetivo promover um curso de dupla habilitação aos discentes, através do qual buscava-se formar professores atuantes principalmente nos campos da Linguística e das Literaturas de Língua Portuguesa (LP) além de ofertar a habilitação em uma outra língua: inglês ou LIBRAS. Contudo, tal questão curricular não esteve explícita no nome do curso, levando o estudante a descobrir tardiamente (apenas após a seleção e ingresso na universidade) que o curso se tratava majoritariamente de conteúdos de LP.

Ademais, a inserção da LI no currículo é justificada pelo fato de que o ensino de inglês, na rede básica de ensino no Brasil ainda não é satisfatório, tanto em relação à língua escrita, quanto oral, pois ainda existe a falta de professores devidamente qualificados, seja no quesito linguístico, no sentido de serem falantes proficientes em inglês, ou na questão de realizarem metodologias adequadas para o ensino de uma língua estrangeira que facilitassem o processo de aquisição do idioma. Entretanto, a análise do antigo PPC (2010) nos leva ao

entendimento de que a LI é incluída como um *plus* à grade curricular de um curso predominantemente de Letras Vernáculas, o que, portanto, desconsidera a real complexidade existente na formação qualificada de professores de inglês. Com base em Scheyerl e Anjos (2019), é fundamental a necessidade de se repensar o ensino de inglês junto à universidade, professores e alunos para que, através de abordagens metodológicas apropriadas à realidade dos estudantes, se torne possível a consolidação da aprendizagem do idioma.

Além do ensino em sala de aula, os graduandos em Letras também tinham a possibilidade de participar de projetos de pesquisa e extensão tais como o PIBID, que permitia aos futuros professores adquirir conhecimento através da prática docente. A proposta do projeto foi enriquecedora para o crescimento pedagógico dos alunos que desejavam seguir a carreira profissional como educadores na área de LP; porém, limitou-se apenas a essa língua, sem prestigiar a prática docente em LI também.

Ao ingressarem na licenciatura em Letras, os discentes deveriam cursar ao menos um componente de LI e de LIBRAS, independentemente de qual habilitação decidissem dar continuidade. Essa programação se dava devido à suposta incerteza em relação à língua que os alunos pretendiam estudar ao entrarem no curso. Para aqueles que optassem pela LI, após terem cursado apenas a disciplina de Tradução de Língua Inglesa – colocada como optativa no currículo, a previsão curricular ainda seria de estudar somente uma disciplina de inglês em cada um dos semestres seguintes e, mesmo assim, apenas até o sexto período, podendo decidir cursar componentes eletivos também caso o professor em formação almejasse por mais conhecimento e carga horária em LI. Paralelo a isso, os discentes de inglês ainda deveriam cursar diversas disciplinas obrigatórias da área de LP, uma quantidade vastamente superior às disciplinas de LI, fato que impactou negativamente na formação de professores de inglês, como constatado mais adiante nos dados da pesquisa.

O primeiro PPC (2010) continha um maior número de disciplinas de LP e suas literaturas; por outro lado, em LI, oferecia apenas cinco componentes obrigatórios na área: Língua Inglesa I, II e III, Ensino & aprendizagem de LI e Estágio Curricular Supervisionado de Língua e Literatura Inglesa, fato que prejudicaria o desenvolvimento linguístico e pedagógico em inglês dos professores em formação. Além de serem poucas, as disciplinas de LI também não tinham pré-requisito para ser cursadas, podendo ser escolhidas aleatoriamente, o que dificultava a sequência lógica e adequada do aprendizado; portanto, não contribuía para a qualidade da formação docente. Esse fato dificultou uma melhor

organização lógica dos diferentes níveis de complexidade da língua, assim como a falta de um método-base através de uma abordagem pedagógica em comum para se usar sequencialmente, a fim de facilitar de maneira organizada o progresso no domínio do inglês.

Ao analisar as ementas dos componentes de LI, percebe-se que há incongruências em relação ao que é proposto de forma geral para o curso. Na versão anterior do PPC, entre os eixos estruturantes do curso, encontrava-se “Contextos e Reflexão Linguística e Literária” (PPC, 2010, p. 10), porém, quanto a área de inglês, havia apenas uma visão geral das literaturas nas disciplinas de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa e em Língua Inglesa III que, se comparada à área de LP, percebia-se a discrepância (i.e., havia três disciplinas de Literatura Brasileira e outras três de Literatura Portuguesa).

Quanto às competências e habilidades gerais previstas, percebe-se uma atenção para “Leitura e escrita proficientes de diferentes gêneros textuais, em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa.” (PPC, 2010, p.30). Porém, não há pontos nessa categoria que destaquem a prática das habilidades orais em contextos variados na LI. Entre as competências e habilidades específicas propostas, encontra-se “Descrição e explicação de características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da Língua Portuguesa, da Libras e da Língua Inglesa. ” (PPC, 2010, p. 30). Sobre isso, questiona-se: E a práxis? Como esses conhecimentos teóricos poderiam ser aplicados no desenvolvimento da competência comunicativa?

O PPC anterior propôs que o ensino e aprendizagem da LI no curso fossem realizados através da abordagem estruturalista, muito próximo ao que Freire (2014) denominou de *ensino bancário*, no qual o professor apenas “deposita” o seu conhecimento na mente dos alunos através de regras (gramaticais), sem promover uma reflexão. Nesse caso, as funções comunicativas eram ignoradas e tampouco se trabalhava a LI como ferramenta mediadora de culturas distintas.

A formação de professores de inglês através da pedagogia crítica, porém, seria aquela em que a teoria e a prática são aplicadas em conjunto, discutindo de forma crítica e reflexiva situações reais que podem cercar os falantes de LI que, por sua vez, podem aplicar o seu aprendizado da língua em discursos relevantes, contextualizados e que provoquem uma transformação social. Assim, de acordo com Brito e Ribas (2019), “[...] a formação dos professores deve ocorrer não apenas para inseri-los no mercado de trabalho, na economia

global, mas deve visar à participação crítica e social do professor em sua comunidade.” (BRITO; RIBAS, p. 16).

As disciplinas de Língua Inglesa I, II e III referiam-se aos níveis básico, intermediário e pré-avançado, com foco na leitura e nas estruturas linguísticas. Os aspectos culturais, entretanto, eram abordados, de acordo com as ementas dos componentes, de forma superficial, assim como as literaturas de LI – trabalhadas apenas em Língua Inglesa III. Com isso, observam-se entraves na formação de uma base sólida sobre os estudos culturais e literários em LI em benefício dos professores em formação e de seus futuros alunos. Além disso, também se nota a insuficiente presença da pedagogia crítica nesses componentes, com pouca ênfase no conhecimento linguístico-cultural como agente transformador e libertador do indivíduo, algo que, conseqüentemente, deixaria de impactar positivamente as práticas pedagógicas direcionadas a diversos estudantes da rede básica de ensino. As duas disciplinas obrigatórias restantes eram as de Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa e a de Estágio em Língua Inglesa. A primeira (PPC, 2010, p. 90) destinava-se ao aprendizado teórico de diferentes abordagens metodológicas existentes para a aquisição e o ensino de línguas, especialmente o de LI como língua estrangeira, bem como a produção de planejamento de ensino de inglês, análise reflexiva de materiais didáticos e estudo de tecnologias no ensino de LI; a última, destinava-se ao aprendizado prático da docência, com metade da sua carga horária ter sido realizada em escolas públicas sob a supervisão de um(a) professor(a) de inglês de tais instituições, sendo este(a) proficiente em LI e com práticas pedagógicas eficientes ou não.

4. Ajustes ou um novo PPC?

Segundo Brito e Ribas (2019), é ideal que um PPC de um curso de Letras Inglês eficaz proporcione:

[...] uma concepção de linguagem que permite, por exemplo, o questionamento: das implicações identitárias de se ensinar-aprender uma língua com *status* global; das idealizações de língua e falante nativo; do silenciamento de determinados usos da língua (e, conseqüentemente, de seus falantes); da relação entre o saber local e o global; de discursividades sobre a língua construídas em diferentes instâncias (educacionais, midiáticas, pedagógicas); de

metodologias e abordagens de ensino; da relação entre língua e cultura; do corpo enquanto materialidade discursiva que reclama sentidos nos processos de ensino-aprendizagem, dentre tantos outros. (BRITO e RIBAS, 2019, p. 32).

Para além de um ajuste, foi necessário que o antigo PPC passasse por uma reavaliação para atender às demandas dos novos tempos, em especial as tecnológicas, mercadológicas, políticas e socioculturais. O PPC foi reformulado, trazendo uma nova perspectiva do papel dos professores de línguas e, em sua nova versão (2019), o projeto reflete a interpretação de que “frente à sociedade existente, deve refletir sobre os valores cultivados e construídos, principalmente através da língua, proporcionando o acolhimento às diversidades linguísticas, identitárias, culturais, religiosas, de gênero etc.” (PPC, 2019, p. 13).

O PPC atual dialoga positivamente com a pedagogia crítica de Freire (2014), trazendo reflexão sobre o uso da linguagem como ferramenta social, histórica, educativa, política e ideológica. Além disso, preza a Abordagem Comunicativa Intercultural e o Inglês como *Lingua Franca* ao valorizar a cultura do aluno, enquanto este aprende novas culturas e constrói sua própria perspectiva de mundo a partir desses conhecimentos entrelaçados, utilizando a língua como mediadora desse processo de ascensão pessoal e, conseqüentemente, profissional.

Uma das mudanças mais relevantes é o fato de que o novo projeto curricular de Letras abole a dupla habilitação, característica que, segundo Ialago e Duran (2008), dificulta o progresso da competência comunicativa do futuro professor. Assim, a habilitação única proporcionará ao licenciando de LI (apesar de alguns percalços a serem discutidos posteriormente) um curso mais voltado para a sua língua-alvo, com disciplinas que abordem estudos literários, culturais e práticas da língua dentro das habilidades linguísticas de leitura, escrita, fala e compreensão oral.

5. Análise do novo PPC de Letras Inglês – desenvolvimento da atual formação docente

Com a extinção da dupla habilitação, o curso de Letras a partir de 2020.1 tem se apoiado em grades curriculares distintas para Língua Inglesa, Língua Portuguesa e LIBRAS. Esse fato nos leva a pensar, inicialmente, que os discentes passariam a dedicar seu tempo

de estudo exclusivamente à língua de escolha. Contudo, apesar da separação curricular dos idiomas, os três primeiros semestres impõem a realização de várias disciplinas de LP e de LIBRAS em cada semestre, assim como a obrigatoriedade de três disciplinas de LI para os alunos de LP e LIBRAS. Dessa forma, o grande número de componentes obrigatórios dos idiomas não escolhidos pelo discente ao ingressar no curso ainda levanta a dúvida sobre a real dissociação das três línguas na licenciatura em Letras. Segundo consulta ao Colegiado de Letras, mesmo não existindo uma obrigatoriedade por parte das políticas educacionais para o estudo de disciplinas pertinentes à outras habilitações, optou-se pelo trajeto inicial do curso com componentes de LI, LP e LIBRAS para todos os graduandos a fim que os discentes pudessem ter um contato prático com as três línguas antes de realizar a escolha da habilitação na língua desejada. Dessa forma, mesmo após a transição do projeto pedagógico, ainda encontramos esse entrave, reflexo do PPC anterior, pois ainda há a crença de que a decisão pela formação em uma língua ou outra deve ser feita durante a graduação e não previamente, fato que não contribui academicamente para aqueles que já ingressam no curso com vistas à sua formação profissional em LI.

Caso não houvesse a obrigatoriedade desses componentes, o curso teria uma quantidade menor de semestres, ou, até mesmo, poder-se-ia utilizar essa carga horária proposta para a realização de projetos de pesquisa, mais tempo para treinamento docente e para a prática de inglês, por meio de sessões de conversação e/ou outras atividades que incentivem as trocas comunicativas e interculturais através do inglês e que trariam muito mais produtividade a uma licenciatura em LI.

Entretanto, com o novo PPC, os estudantes de inglês finalmente têm a oportunidade de cursar componentes sobre estudos linguísticos específicos em LI e suas literaturas de forma mais aprofundada. Além disso, há o incentivo ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e culturais, uma mudança positiva e fundamental na formação de professores de inglês. As dúvidas emergentes nesse caso são: essas habilidades estão sendo desenvolvidas na prática de forma a facilitar a fluência linguística e a consciência crítica intercultural? Os discentes terão contato com diferentes identidades (i.e., étnicas, religiosas, culturais)? Aprenderão nas aulas de LI as influências culturais existentes na língua e em suas variantes? Caso essas questões não sejam trabalhadas, o curso promoverá uma formação docente, que de acordo com Rosa (2020), contribui para:

[...] possibilidades de assimilação da cultura hegemônica; para o não saber lidar (pensar, tratar, refletir, questionar e posicionar) com a diversidade cultural em sala de aula; para o não pensar nas relações entre o 'outro' e 'eu' nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes) propiciando, com isso, o não questionamento de como a diferença é produzida; para não ver a diversidade como produção social; para a naturalização e o silenciamento dos preconceitos e discriminações; para um fazer em sala de aula descontextualizado das realidades socioculturais do estudante; para um agir centrado na pedagogia tradicional, que transmite conhecimentos a-históricos e inquestionáveis, lineares e uniformes; para visões dicotômicas dos estudantes; para aprendizagens mecânicas/memorísticas; para a concepção de língua dissociada de cultura; e para a concepção de cultura como informação e práticas de uma determinada realidade cultural e social (ROSA, 2020, p. 387).

Outra questão crítica era o número deficiente de componentes de inglês na grade curricular da habilitação em LI, havendo melhora com a criação do novo PPC. Este, por sua vez, oferece um número maior de disciplinas específicas da língua - dezesseis obrigatórias e oito optativas (das quais o estudante deve escolher ao menos duas para cursar). Essa mudança, embora ainda pudesse ser melhor, já possibilita que os graduandos de LI tenham uma base curricular mais sólida frente às atuais demandas linguísticas e pedagógicas para tornarem-se professores de inglês.

Ademais, conforme o avanço do aluno no curso, os componentes de LI agora lhe exigem a realização de outras disciplinas como pré-requisito, o que evita que os estudantes tenham, eventualmente, uma falta de organização curricular; favorecendo, portanto, a melhor aquisição de conteúdos, de forma gradual e de acordo com seus graus de complexidade.

O PPC atual também oferece como diferencial à sua versão anterior o desenvolvimento da escrita acadêmica através da disciplina Seminários Interdisciplinares de Pesquisa em Língua Inglesa, que estimula a produção de textos acadêmicos motivada pelo acesso às mais recentes pesquisas na área. Também houve evolução quanto à Prática Reflexiva e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, tanto pelo aumento de carga horária – agora com duas disciplinas, quanto pelo ponto de vista linguístico visto que, agora, os componentes são ministrados em inglês, fatores que tornam o desenvolvimento da habilidade em LI mais eficaz e eficiente.

6. Metodologia

Esta pesquisa de cunho etnográfico traça um percurso metodológico de caráter quali-quantitativo, a fim de analisar o grau de satisfação e de aproveitamento dos egressos de Letras - Libras/Língua Estrangeira na UFRB quanto à formação docente em inglês proporcionada pelo curso entre 2010 e 2019.2.

Como instrumentos de pesquisa, realizamos estudos sobre perspectivas no ensino de línguas (Pedagogia Crítica, Abordagem Comunicativa Intercultural e Inglês como *Lingua Franca*) e sobre formação docente; análise crítica dos PPC; e coleta de dados dos egressos através de questionários.

A realização dos questionários ocorreu no formato online devido à pandemia de COVID-19. Tivemos como objetivo analisar a perspectiva dos egressos enquanto estudantes de um curso de licenciatura de dupla habilitação, seus anseios e percepções sobre a formação docente com base em reflexões sobre o antigo PPC e suas conseqüentes implicações na formação linguística e pedagógica para o ensino e aprendizagem de LI.

Os dados da pesquisa de campo são oriundos das respostas fornecidas por um total de quinze egressos em dois questionários. Destes, o primeiro foi direcionado a todos os egressos do curso, para saber a opção de escolha, bem como suas motivações pelo estudo e habilitação de uma língua ou de outra (inglês ou LIBRAS); já o segundo, foi respondido apenas por alguns daqueles que optaram pela língua inglesa, com o intuito de descobrir seus objetivos na licenciatura em Letras, quais suas expectativas ao ingressarem no curso e se estas foram ou não atendidas, no sentido de investigar suas auto-percepções enquanto professores habilitados para o ensino de LI e corroborar suas necessidades linguístico-pedagógicas relatadas com reflexões fundamentadas nas abordagens teóricas mencionadas no presente artigo.

7. Socializando dados da pesquisa: experiências dos egressos e reflexões sobre a formação docente

Nos questionários realizados com os egressos em Letras pelo antigo PPC, observou-se que 73% deles optaram pela habilitação em LI, já entre os que escolheram a LIBRAS, 1/5 respondeu que o fez devido à insatisfação com as aulas de LI no curso e, portanto, migrou

para o estudo da língua de sinais. Entre os que optaram por inglês, 55% relataram não ter tido aulas com um bom método de ensino. Nesta questão, por “método” entende-se “metodologia”, já que não havia um método em comum para o ensino de LI e, portanto, cada professor recorria à própria metodologia para ministrar as disciplinas sob sua responsabilidade, dentro do que era proposto pelo antigo PPC (2010). Segundo Brown (2006), as principais abordagens de ensino de línguas são o estruturalismo, o gerativismo e o construtivismo, dentre as quais, diferentes métodos de ensino podem ser adotados, de acordo com a filosofia de cada abordagem.

Assim, podemos refletir que uma parcela considerável de tais adversidades com a LI se atrela à conjuntura passada do PPC, que instituía o ensino de inglês através do estruturalismo, fazendo apenas o estudo da língua pela língua, ou seja, o foco se dava nas regras gramaticais e fonéticas descontextualizadas, não contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa e/ou intercultural. Esse tipo de abordagem é criticada por Scheyerl, Barros e Espírito Santo (2014) ao defenderem que aprender uma língua é, além de aprender a estrutura gramatical ou a sua fonética, é também aprender a cultura da língua. Por fim, constatamos através da pesquisa com os egressos que o problema em relação ao ensino de inglês não se encontrava apenas na política curricular do curso, mas também em determinadas metodologias de alguns docentes, nas quais se fazia uso de tradução de textos além de haver pouco incentivo ao uso sociointerativo do inglês. Ademais, dentro das atividades linguísticas de leitura, escrita, fala e compreensão oral, tampouco havia incentivo ao desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural.

Dentre os egressos com habilitação em inglês, 65% dos mesmos questionaram negativamente a formação docente em LI ofertada pelo curso. O resultado expressivamente negativo de tal questão na pesquisa se dá pela ausência de dois fatores fundamentais para uma boa formação de professores de inglês (LEFFA, 2008): uma rica formação imersiva na LI, que levasse ao domínio do idioma e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas do docente de LI em formação. Segundo os dados coletados, ambos foram pouco praticados pelos graduandos devido à ausência de um método que oferecesse um direcionamento aos docentes, impossibilitando-os de realizar um trabalho produtivo junto aos estudantes; a carência de mais componentes curriculares voltados para o estudo de literaturas e culturas de LI assim como uma carga horária insuficiente destinada ao estágio supervisionado em inglês.

Ainda no segundo questionário, quase meia parcela dos participantes negou a eficácia de uma formação docente direcionada para a rede básica de ensino. É importante ressaltar que dentre os egressos que optaram pela habilitação em LI, alguns o fizeram apenas por não ter nenhuma afinidade com a LIBRAS, e vice-versa, ou seja, desejavam estudar apenas a LP. Com isso, pudemos observar que tais respostas a essa questão foram dadas por egressos que, de fato, tinham o objetivo de aprender a LI e de se tornarem professores competentes no idioma. Os dados também evidenciam os entraves em licenciaturas de dupla habilitação que dificultam tanto a formação daqueles que planejam ingressar na profissão como professores eficientes de LI quanto facilitam a docência de inglês por aqueles que não tinham a língua como prioridade. Esses, conseqüentemente, vêm assumir a matéria de inglês em escolas da rede básica trazendo na bagagem baixa ou nenhuma fluência no idioma e conhecimentos culturais insuficientes que, muitas vezes, prestigiam países hegemônicos e ignoram a relevância global do inglês, há tempos distante do falante nativo idealizado (ALMEIDA, 2010).

Quase em unanimidade, os egressos também responderam positivamente sobre considerar relevante o estudo de culturas de países anglófonos em aulas de inglês na universidade. Ancorada em Byram (1997), Oliveira (2012) se posiciona a favor do entendimento de outras culturas durante o aprendizado de uma segunda língua, assim como compreender mais a própria cultura e, portanto, a si mesmo, tornando-se um falante intercultural. Podemos ir ainda mais além nessa questão ao refletirmos que o ensino e aprendizagem intercultural não se devem ater apenas a países e nacionalidades, mas também, abranger outros tipos de identidades, tais como de gênero, idade, etnia, de profissão, dentre outras (BYRAM, 2009); dessa forma, o estudante aprenderá a língua não apenas como um conjunto de regras gramaticais ou fonéticas, mas como uma ferramenta de expressão de identidade, de história, de ideologias e modos de viver e enxergar o mundo.

Entretanto, tal conhecimento deve ser tão diverso quanto são as mais variadas culturas de LI, não só enriquecendo a experiência da aquisição linguística, mas também promovendo a consciência crítica sobre outras culturas além da euro-americana. O novo falante do idioma deve ser capaz de refletir com respeito igualitário sobre a multiculturalidade que envolve o inglês enquanto valoriza a sua própria cultura no processo de tornar-se um indivíduo bilíngue (SCHEYERL, 2012).

Considerações Finais

Os resultados dessa pesquisa são inconclusivos, pois ainda levanta-se a questão: apenas um novo PPC resolve o problema do curso de Letras – Inglês ou dependeríamos do trabalho docente em coadunar o PPC com a sua práxis? É preciso que haja um trabalho em conjunto que responda às necessidades linguísticas e pedagógicas dos professores em formação de LI, implementando ajustes curriculares necessários para que se realize um curso com um enfoque maior na formação em inglês; além disso, que toda a equipe docente corrobore com tais aprendizados através de práticas metodológicas eficazes e eficientes.

Espera-se que, com o novo projeto pedagógico, os estudantes se tornem comunicativamente competentes em LI e conhecedores de culturas diversas, bem como da sua própria e, com isso, sejam capazes de construir sua própria visão de mundo, sem privilegiar uma cultura sobre outra (BYRAM, 2009; SCHEYERL, 2012). Além disso, também é esperado que os estudantes adquiram um conhecimento sólido sobre abordagens pedagógicas que os tornem professores eficientes de LI de acordo com as demandas contemporâneas em torno do idioma

O novo projeto pedagógico de Letras é notavelmente superior à versão anterior por extinguir a dupla habilitação e propiciar a licenciatura única dentre as três línguas ofertadas. Entretanto, existe ainda a ressalva sobre o número substancial de disciplinas de LP e de LIBRAS na grade curricular de LI, cuja carga horária poderia ser aproveitada mais eficaz e eficientemente em outros componentes e/ou atividades voltadas para a LI. Assim, propõe-se que haja ajustes curriculares quanto à questão problematizada e, também, que se defina sobre uma metodologia comum a ser utilizada pelos docentes da área, objetivando proporcionar aos discentes uma experiência acadêmica sequencialmente lógica e produtiva rumo ao domínio da LI e da sua reflexão crítica e cultural. Desse modo, acreditamos promover a formação de sujeitos linguisticamente competentes e interculturais, potencialmente transformadores de sua realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. P. de. **Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, p. 44-57, 2010. Disponível

em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1405> Acesso em: 24 de maio de 2019.

ANJOS, F. A. dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016, p. 95-117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/lcapital/article/view/8590/7151> Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

BAGARIC, V; DJIGUNOVIC, J. M. **Defining Communicative Competence**. Metodika. v. 8, br. 1, 2007, p 94-103, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/22825> Acesso em: 15 de abril de 2019.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. 1ª ed. São Paulo, British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisa_com_pleta.pdf Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

BRITO, C.; RIBAS, F. “**Como se forma um professor de língua inglesa?** ”: reflexões a partir da reforma curricular de um curso de Letras. Letras Raras, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 9-35 / Eng. 9-36, set. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336202876_Como_se_forma_um_professor_de_lin_gua_inglesa_reflexoes_a_partir_da_reforma_curricular_de_um_curso_de_Letras Acesso em: 17 de setembro de 2022.

BROWN, H. D. Language, Learning, and teaching. In: BROWN, H. D. **Principals of Language Learning and Teaching**. São Francisco: Pearson, 2006, p. 12-32. Disponível em: http://angol.unimiskolc.hu/wpcontent/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BYRAM, M. Intercultural Competence in Foreign Languages — The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In: **The SAGE Handbook of Intercultural Competence**. Estados Unidos, SAGE Publications, 2009. Disponível em: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

CAVALCANTI, Z. D. de M.; MUDO, R. L. P. de C.; SÁ, E. M. A de. **A formação do professor de língua inglesa e seus reflexos na prática pedagógica**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_M D1_S_A15_ID1226_10092018181155.pdf Acesso em: 13 de abril de 2020.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. **Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca**. Acta scientiarum. Language and culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958> Acesso em: 16 de março de 2020.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G. **Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras inglês em uma universidade federal.** Leitura. Maceió, n.53, p.129-154, 2014. Disponível em: <https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2017/08/Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-Novas-Tecnologias-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-Um-Estudo-de-Caso-sobre-o-Curso-de-Letras-Ing%C3%AAs-em-uma-Universidade-Federal-2014.pdf> Acesso em: 16 de março de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014. Acesso em 05 de julho de 2021.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3967> Acesso em: 13 de abril de 2020.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> Acesso em: 12 de novembro de 2021.

OCDE. Programme for international student assessment (PISA) Results from PISA 2018. v. I- III, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI): na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. p.189-212. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 08 de agosto de 2019.

Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira/UFRB. Cruz das Almas, 2010. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/NUGTEAC_2019/PPC_de_Letras.pdf Acesso em: 22 de outubro de 2019.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/UFRB. Cruz das Almas, 2019. Disponível em: https://www2.ufrb.edu.br/letras/images/Documentos_Regulato%C3%B3rios_do_Curso/Letras_Licenciatura_em.pdf Acesso em: 22 de outubro de 2019.

ROSA, P. A. **A perspectiva intercultural na formação docente: novos desafios, velhas questões (The intercultural perspective in teaching training: new challenges, old issues)**. Salvador: EDUFBA, nº 68, 2020. p. 372-393. Disponível em: [A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: NOVOS DESAFIOS, VELHAS QUESTÕES \(researchgate.net\)](#) Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

SCHEYERL, D.; ANJOS, F. A. dos. **The need of language politics for the teaching of English in higher education in Brazil: a brief reflection under the light of logistic factors**. Letras & Letras, Uberlândia, v. 35, n. especial, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338581351_The_Nedd_of_Language_Politics_for_the_Teaching_of_English_in_Higher_Education_in_Brazil_A_Brief_Reflection_Under_The_Light_of_Logistic_Factors Acesso em 03 de novembro de 2021.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; ESPIRITO SANTO, D. O. do. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios (The intercultural perspective to language teaching: proposals and challenges). In: **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador: EDUFBA, 2014. p.145-174. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14816>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.

SEGABINAZI D. M.; LUCENA J. M. de. **A formação do professor de letras: literatura em destaque**. EntreLetras, Araguaína, v. 11, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080/16768> Acesso em: 05 de maio de 2021.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2021.

DÍVIDA EDUCACIONAL E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ASPECTOS EM TORNO DE SUA ANÁLISE³⁴

Fernanda Conceição de Jesus³⁵

Resumo

O presente artigo, originário de um TCC de Pedagogia, analisa dados construídos em uma segunda etapa de uma pesquisa qualitativa (ALVES, 1991), cuja abordagem baseada nos estudos de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006), investigou a hipótese de que o Programa Bolsa Família (PBF) teria a capacidade de minimização da dívida educacional pública do Estado brasileiro, conforme discussão de Ferraro (2008). A primeira etapa da pesquisa, publicada em 2020, analisou a existência e as condições dessa dívida, com um total de 10 (dez) participantes entrevistados(as). Na sequência, também foram entrevistadas 10 (dez) pessoas, todas mulheres, com o critério de que fossem beneficiárias desse programa de transferência de renda, todas elas moradoras e residentes na localidade de Guaibim, município de Valença, Estado da Bahia. Todas as entrevistas realizadas foram de natureza semiestruturada. A principal conclusão da investigação aponta para a potencialidade do PBF em minimizar a dívida educacional pública, não a transferindo para a geração seguinte da família beneficiária do programa, em especial pela condicionalidade estabelecida em seu Artigo 3º (terceiro), relativa à frequência dos(as) menores de idade à escola. Uma segunda conclusão, de certa forma até inesperada como resultado da pesquisa, foi o panorama que se construiu acerca das representações que os/as colaboradores(as) têm a respeito de sua própria condição social, em especial no quesito cor autodeclarada.

Palavras-chave: Dívida educacional pública; Programa Bolsa Família; Direito à Educação

ABSTRACT

This article, originating from a Pedagogy TCC, analyzes data constructed in a second stage of a qualitative research (ALVES, 1991), whose approach based on case studies (ALVES-MAZZOTTI, 2006), investigated the hypothesis that the Program Bolsa Família (PBF) would have the capacity to minimize the public educational debt of the Brazilian State, as discussed by Ferraro (2008). The first stage of the research, published in 2020, analyzed the existence and conditions of this debt, with a total of 10 (ten) interviewed participants. Subsequently, 10 (ten) people were also interviewed, all women, with the criterion that they were beneficiaries of this income transfer program, all of them living and residing in the town of Guaibim, municipality of Valença, State of Bahia. All interviews were of a semi-structured nature. The main conclusion of the investigation points to the potential of the PBF to minimize the public educational debt, not transferring it to the next generation of the beneficiary family of the program, especially due to the conditionality established in its Article 3 (third), regarding the attendance of minors to school. A second conclusion, somewhat unexpected as result of the research, was the imagery built about the representations that collaborators have about their own social condition, especially in terms of self-declared color.

³⁴ O presente artigo é um “recorte” do Trabalho de Conclusão de Curso, da Licenciatura em Pedagogia, concluído e apresentado pela autora em março de 2022.

³⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *Campus* de Amargosa. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Valença, Estado da Bahia. fernadad31@hotmail.com.

Keywords: Public educational debt; Programa Bolsa Família; Right to Education.

O presente artigo, que tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso, da Licenciatura em Pedagogia da UFRB, tendo sido realizado a partir de 2017, intitulado “*Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: análise preliminar em Guaibim, Valença-BA*”, no qual entrevistamos 10 (dez) pessoas tendo como objetivo inicial coletar informações acerca da dívida educacional pública do Estado brasileiro.

Nessa perspectiva, o referido artigo apresenta alguns dados dessa análise que ainda não foram publicados. Diante disso, torna-se necessária uma breve apresentação no que tange às análises construídas ao longo do desenvolvimento desse estudo. A coleta de dados foi realizada no Guaibim, distrito do município de Valença, Estado da Bahia. Foram entrevistados(as), numa primeira etapa, 10 (dez) pessoas, cujo um dos únicos critérios de seleção para o convite a participar da investigação acadêmica foi o fato de não terem concluído seus estudos, seja no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

Em um segundo momento, surgiu a necessidade de investigar uma possível relação entre o Programa Bolsa Família (PBF), enquanto mecanismo com potencialidade de minimização da dívida educacional e, a partir desta hipótese, desenvolveu-se uma segunda etapa de pesquisa, a qual seguiu os mesmos parâmetros metodológicos (abordagem qualitativa) da fase anterior.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, apresentando algumas características dos estudos de caso. Desse modo, utilizamos como principal referencial teórico para a elaboração e aplicação das estratégias metodológicas os estudos produzidos por Alves (1991) e Alves-Mazzoti (2006), no que tange a esse tipo de investigação científica.

É importante ressaltar que nossa coleta de dados gerou algumas informações quantitativas, todavia o foco de análise foi de natureza qualitativa, pois permitia-nos perceber a complexidade em torno da questão investigada, qual seja, da dívida educacional pública.

No que diz respeito aos critérios estabelecidos para a participação na pesquisa, temos, na primeira fase de análise, o seguinte critério: não ter concluído os estudos nas etapas educacionais estabelecidas como obrigatórias na Constituição Federal de 1988³⁶ (BRASIL, 1988), sendo elas, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio, pois tendo como base o conceito de dívida educacional, introduzido por Ferraro

³⁶ É importante registrar que, após a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, houve ampliação das etapas obrigatórias da Educação Básica, abrangendo a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

(2008), a não conclusão dos estudos coloca os cidadãos e cidadãs na condição de credores do Direito à Educação frente ao Estado. Em relação a isso o autor expõe que:

Falar em dívida educacional pública significa duas coisas: primeiro, que a Educação se transformou num serviço público; segundo, que o Estado deixou de assegurar a determinadas pessoas ou grupo de pessoas o serviço público chamado Educação. É a conjunção dessas duas condições – a Educação entendida como serviço público e a não universalização ainda desse serviço – que coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem sucedida na escola (FERRARO, 2008, p.275).

A construção da pesquisa que culminou no TCC se deu justamente a partir das reflexões produzidas em torno do conceito citado acima, possibilitando-nos perceber a existência dessa mesma dívida no convívio familiar da própria pesquisadora que realizou o estudo, sendo que algumas dessas reflexões podem ser encontradas em Jesus(2020).

OPBF e a minimização da dívida educacional pública

A última pergunta feita às/aos nossos(as) colaboradores(as), durante a etapa de entrevistas e, conseqüentemente, da coleta de dados em campo, foi em relação ao recebimento do benefício do PBF, e quantos(as) filhos(as) tem/tinham cada um(a) deles(as). As respostas obtidas confirmaram que todos(as) os/as participantes eram beneficiários(as) do programa.

Em relação a essa indagação já esperávamos a porcentagem de 100%, pois ser beneficiários(as) do PBF configurou critério que tornava apto(a) a participar desse estudo, tendo em vista que os objetivos da segunda etapa da pesquisa, que agora vem a público neste trabalho, eram justamente voltados para o conhecimento da realidade dos(as) beneficiários(as), de modo a poder “defender” a tese do potencial de minimização da dívida educacional pública o qual atribuímos ao programa.

No entanto, foi necessário o questionamento, pois a abordagem da pesquisa, no que tange ao Programa Bolsa Família, corresponde a uma segunda etapa na qual, em fase anterior, o PBF não era critério, sendo assim, os/as colaboradores(as) que não eram beneficiários(as) foram substituídos(as) para a efetivação desta etapa.

Para que pudéssemos entender se de fato o Programa de transferência de renda contribuiu para a minimização da Dívida Educacional, a somatória da quantidade de filhos(as) de nossos(as) colaboradores(as) era fundamental, uma vez que, o texto da lei do PBF não apresentava nenhuma obrigatoriedade de frequência escolar dos maiores de 17 (dezessete) anos

(BRASIL, 2004).Desse modo, entendemos que o impacto em relação à não entrada na estatística dessa dívida seria diretamente aos/às filhos(as) dos(as) participantes desse estudo.

Analisando-se a hipótese de que essas famílias recebiam o benefício desde o nascimento da criança, foi possível inferir que as chances de conclusão da educação, nas etapas obrigatórias, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, são maiores.

Nesses termos podemos pensar em projeção. Obtivemos como respostas um total de 22 (vinte e dois) filhos(as), somando os dados informados por todos(as) os/as colaboradores(as). Assim, pudemos inferir que essas pessoas poderiam ter maiores chances de não acabarem nas estatísticas da dívida educacional, apontando para os indicadores educacionais positivos entre os/as beneficiários(as).

É importante ressaltar que estamos pensando de uma forma hipotética, na qual exista uma fiscalização em relação a essa frequência e à permanência do recebimento do benefício até a maioria dessas crianças.

É imprescindível salientar que não estamos tratando da proficiência e do desempenho escolar, mas sim, das taxas de abandono e na frequência escolar, tendo em vista o caráter de transferência condicionada de renda, a qual proporciona condições de escolarização aos beneficiários. Conforme o Artigo 3º (terceiro) da Lei nº 10.804.

A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à **frequência escolar de 85%** (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento (BRASIL, 2004, grifo nosso).

A problemática que estamos discutindo aqui, no que tange à influência do PBF nos indicadores educacionais dos beneficiários do programa, é fonte de análise no artigo intitulado: “Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática” (SANTOS *et al*, 2019).

Nesse trabalho, os/as autores(as) afirmam que:

Nas avaliações em países de baixa e média renda, as intervenções precoces no desenvolvimento infantil, como apoio dos pais e da escola, combinados com o recebimento dos benefícios tem o potencial de contribuir para a redução das desigualdades perpetuadas pela pobreza além de melhorarem as chances de matrícula e frequência escolar. A melhora significativa destes indicadores educacionais junto à população em vulnerabilidade social pode trazer grandes repercussões

sociais, com impactos positivos na renda e sua distribuição, no bem-estar e na cidadania (SANTOS *et al*, 2019, p. 2234).

Com isso, pudemos inferir que, de fato, o PBF favoreceria não somente a inclusão social dos sujeitos assistidos, contribuindo para a redução das desigualdades, sendo um importante mecanismo que oportunizaria a redução das condições de pobreza, auxiliando, nesse contexto, para a retirada do Brasil do mapa da fome e da extrema pobreza, proporcionando melhoria das condições de saúde e segurança alimentar, assim como aumento da renda familiar e, no que se refere à educação, o acompanhamento das condicionalidades propiciaria as condições de escolarização necessárias para o exercício da cidadania, possibilitando o monitoramento individual da frequência escolar em crianças e adolescentes, proporcionando que esse indivíduo não viesse a fazer parte das estatísticas da dívida educacional pública.

Faixa de Renda Familiar Mensal

A segunda questão dessa etapa da pesquisa dizia respeito diretamente à renda das famílias assistidas pelo programa. O inciso I, do Art. 2º, da lei do Bolsa Família, estabelece: “[...] o benefício básico, [é] destinado a unidades familiares que se encontrem em situação de extrema pobreza”(BRASL, 2004).

Essa especificidade presente no texto da lei justifica o questionamento em relação à renda, permitindo-nos abordar a temática, analisando criticamente os aspectos socioeconômicos que compõem o contexto no qual estavam inseridos os/as colaboradores(as) deste trabalho.

Visando coletar informações relativas à faixa de renda familiar mensal dos(as) participantes foi criada uma categoria para essa faixa, que nos permitisse obter a porcentagem da receita bruta desses grupos familiares³⁷.

As opções foram: R\$ 100,00 –499,00 (de cem até quatrocentos e noventa e nove reais); R\$ 500,00 – R\$ 999,00 (de quinhentos até novecentos e noventa e nove reais); R\$ 1.000,00 – R\$ 1.499,00 (de mil a milquatrocentos e noventa e nove reais); R\$ 1.500,00 – R\$ 1.999,00 (de mil e quinhentos até mil novecentos e noventa e nove reais),ou acima de R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

Das 10 (dez) pessoas entrevistadas, 5(cinco) afirmaram ter renda mensal na categoria 1; entre cem e quatrocentos e noventa e nove reais.Por outro lado, as outras 5 (cinco) pessoas

³⁷ Na elaboração dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, optou-se por estabelecer as faixas de renda para que as pessoas respondessem em qual se “enquadravam” sem ter de, necessariamente, revelar o valor exato da renda familiar mensal. Essa opção foi adotada no sentido de não constranger as pessoas a exporem seu ganho mensal médio real.

disseram ter uma renda mensal que ficava em torno de quinhentos até novecentos e noventa e nove reais), que é a categoria 2 da pesquisa. Vale salientar que os valores descritos correspondem a toda renda do grupo familiar, incluindo o valor pago pelo programa³⁸.

Não indagamos acerca do número de pessoas que integram o núcleo familiar. Desse modo, não foi possível o cálculo da renda *per capita* desse grupo, em razão que nosso objetivo era obter informações da renda total da família, para assim realizar a análise tendo por base os aspectos apresentados no corpo da lei do PBF, no qual denota, no inciso III, do artigo 2º, a explicação de como é feita a soma dos rendimentos brutos da, para assim atingir o percentual da renda familiar.

Segundo a lei do PBF, a renda familiar mensal que deve ser comprovada para o recebimento do benefício é obtida da seguinte forma: “III - renda familiar mensal, a soma dos rendimentos brutos auferidos mensalmente pela totalidade dos membros da família, excluindo-se os rendimentos concedidos por programas oficiais de transferência de renda, nos termos do regulamento” (BRASIL, 2004).

O PBF foi criado com o propósito de contribuir com as iniciativas que visavam erradicar a fome, sendo que ele era o principal programa de combate à pobreza no país. Em vista disso, temos as especificações das características que devem possuir as famílias para que possam ser beneficiários.

Um questionamento que pudemos levantar, durante nosso processo de pesquisa, tem relação com o fato de que a faixa de renda dos(as) colaboradores(as) da pesquisa estava um tanto quanto fora do que especifica a Lei do Bolsa Família, conforme se pode observar pelo trecho citado abaixo:

§ 2º O valor do benefício mensal a que se refere o inciso I do *caput* será de R\$ 50,00 (cinquenta reais) e será concedido a famílias com renda per capita de até R\$ 50,00 (cinquenta reais).

§ 3º O valor do benefício mensal a que se refere o inciso II do *caput* será de R\$ 15,00 (quinze reais) por beneficiário, até o limite de R\$ 45,00 (quarenta e cinco reais) por família beneficiada e será concedido a famílias com renda per capita de até R\$ 100,00 (cem reais).

§ 4º A família beneficiária da transferência a que se refere o inciso I do *caput* poderá receber, cumulativamente, o benefício a que se refere o inciso II do *caput*, observado o limite estabelecido no § 3º.

§ 5º A família cuja renda per capita mensal seja superior a R\$ 50,00 (cinquenta reais), até o limite de R\$ 100,00 (cem reais), receberá exclusivamente o benefício a que se refere o inciso II do *caput*, de acordo com sua composição,

³⁸ Nesse item (Faixa de Renda Familiar Mensal) permitimos o acréscimo do valor pago pelo PBF, justamente para que fosse possível identificar se o mesmo contribuiu de fato para a retirada dessas pessoas da condição de extrema pobreza.

até o limite estabelecido no § 3º.

§ 2º O valor do benefício básico será de R\$ 58,00 (cinquenta e oito reais) por mês, concedido a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 60,00 (sessenta reais).

§ 3º Serão concedidos a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 120,00 (cento e vinte reais), dependendo de sua composição

I - o benefício variável no valor de R\$ 18,00 (dezoito reais); e

II - o benefício variável vinculado ao adolescente no valor de R\$ 30,00 (trinta reais).

§ 4º Os benefícios financeiros previstos nos incisos I, II e III do caput deste artigo poderão ser pagos cumulativamente às famílias beneficiárias, observados os limites fixados nos citados incisos II e III.

§ 5º A família cuja renda familiar mensal per capita esteja compreendida entre os valores estabelecidos no § 2º e no § 3º receberá exclusivamente os benefícios a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo, respeitados os limites fixados nesses incisos.

§ 2º O valor do benefício básico será de R\$ 58,00 (cinquenta e oito reais) por mês, concedido a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 60,00 (sessenta reais).

§ 3º Serão concedidos a famílias com renda familiar mensal per capita de até R\$ 120,00 (cento e vinte reais), dependendo de sua composição: I - o benefício variável no valor de R\$ 18,00 (dezoito reais);

II - o benefício variável, vinculado ao adolescente, no valor de R\$ 30,00 (trinta reais) (BRASIL, 2004).

Tendo em vista, que o pagamento é destinado a famílias que estejam na triste condição de extrema pobreza, cabe indagar em qual medida o benefício monetário, repassado ao grupo familiar, exerceu seu objetivo.

Entendemos que a luta contra a pobreza exige muitas outras iniciativas que ultrapassamos limites de um programa de transferência direta de renda, uma vez que, não se pode discutir pobreza no Brasil sem debater a questão da desigualdade. Todavia, é importante dialogar em relação diretamente aos resultados obtidos por meio do PBF, no que tange às mudanças no contexto social dos cidadãos e cidadãs assistidos(as) pelo programa.

Analisando os dados obtidos na pesquisa pudemos inferir que nossos(as) colaboradores(as), pela faixa de renda declarada na pesquisa, não se enquadram nesse perfil de pessoas na condição de extrema pobreza, tal questão pode apontar justamente para um dos resultados positivos proporcionado pelas ações do programa, demonstrando que o mesmo de fato contribuiu para a melhoria das condições socioeconômicas das pessoas.

No entanto, muito ainda necessita ser feito, pois mesmo que os resultados apontem para uma leve ascensão social, tendo em vista que nossos(as) colaboradores(as) não estão na linha da extrema pobreza, a renda dessas famílias ainda é extremamente baixa, de modo que eles ainda precisam diretamente do benefício para seu sustento.

Em Jesus (2020) utilizamos da referência ao texto de Milton Santos, para a construção de uma discussão a respeito do que seria pobreza. Em seu livro intitulado “Por uma outra globalização” (SANTOS, 2008) o autor discorre sobre o assunto, e apresenta três formas de pobreza podendo ser entendidas como dívida social.

A primeira é intitulada Pobreza Incluída, a segunda é reconhecida como uma doença da civilização, a chamada Marginalidade, por fim temos a terceira tipologia de pobreza, sendo ela a pobreza Estrutural Globalizada. O estudioso expõe que: “Os pobres, isto é aqueles que são objeto da dívida social, foram já *incluídos* e, depois *marginalizados*, e acabaram por ser o que hoje são, isto é *excluídos*”(SANTOS,2008, p. 74, grifo do autor).

As formas pelas quais chegamos à pobreza estrutural globalizada, tendo como base o que preconiza o autor, têm relação direta com as estruturas de divisão do trabalho, segundo o qual:

A divisão do trabalho era, até recentemente, algo mais ou menos espontâneo. Agora não. Hoje ela obedece a cânones científicos por isso a consideramos uma divisão do trabalho administrada e é movida por um mecanismo que traz consigo a produção das dívidas sociais e a disseminação da pobreza numa escala global. Saímos de uma pobreza para entrar em outra. Deixa-se de ser pobre em um lugar para ser em outro. Nas condições atuais, é uma pobreza quase sem remédio, trazida não apenas pela expansão do desemprego, como, também, pela produção do valor do trabalho (SANTOS,2008, p. 72).

O texto do autor corrobora a análise do estudo que deu origem a este trabalho, pois entendemos, com bases nos dados obtidos, que todos os(as) colaboradores(as) da pesquisa, estão dentro do contexto social que se caracteriza a pobreza, possibilitando-nos inferir que, entre as condições apresentadas, estamos hoje na conjuntura que configura a pobreza Estrutural Globalizada, como afirma o autor:

O último período, no qual nos encontramos, revela uma pobreza de um tipo, uma pobreza estrutural globalizada, resultante de um sistema de ação deliberada. Examinado o processo pelo qual o desemprego é gerado e a remuneração do emprego se torna cada vez pior, ao mesmo tempo em que o poder público se retira das tarefas de proteção social, é lícito considerar que a atual divisão “administrativa” do trabalho e a ausência deliberada do Estado de sua missão social de regulação estejam contribuindo para uma produção científica, globalizada e voluntária da pobreza(SANTOS,2020, p. 72).

Reconhecemos e exaltamos o importante papel desempenhado pelo PBF, no que diz respeito à retirada do Brasil do mapa da fome e da pobreza extrema, com base no livro “Bolsa

Família 2003-2010: avanços e desafios” (CASTRO, 2010), a razão principal de a renda transferida pelo PBF contribuir de modo significativo para a redução da pobreza é a focalização. Esse termo diz respeito à capacidade de fazer a renda chegar aos bolsos de quem mais precisa, dando a esses sujeitos o poder de compra por meio do capital a eles destinado.

Contudo, apesar disso, é imprescindível construir uma análise crítica reconhecendo a complexidade em torno da questão da pobreza Brasil. Por mais que o programa de transferência de renda seja fundamental no combate da situação da pobreza, não se pode atribuir a ela o poder de acabar com a pobreza na nossa sociedade. Fazer chegar renda para pessoas que não a têm é o primeiro passo, algo que parece ser tão simples representa garantir a vida de pessoas que, sem o benefício, poderiam não ter o mínimo para a sua subsistência.

A partir daí, é preciso utilizar de outras frentes na guerra contra a desigualdade e a pobreza, pois para que, de fato, haja a superação desse grande problema social que tanto aflige a sociedade brasileira, não é necessário apenas que ocorra a transferência direta de renda, pois esse mecanismo apresenta um limite. Um exemplo disso são nossos(as) próprios(as) colaboradores(as).

Com isso, nosso propósito é que o/a leitor(a) entenda, como já mencionado acima, que os/as participantes da investigação acadêmica que deu origem ao presente texto não faziam parte da estatística da extrema pobreza, isso devido principalmente ao benefício recebido por meio do programa. No entanto, todos(as) ainda faziam parte da classe social que se configura como pobre. Prova disso era a permanência do recebimento do benefício, demonstrando assim a necessidade de abordar outras questões sociais que influenciam a construção da pobreza.

Como citado acima, Santos (2020) apresenta, de maneira clara, como a atual divisão “administrativa” do trabalho e a ausência das ações do Estado favorecem a permanência dessa estrutura desigual de sociedade. Pensar essa conjuntura nos traz uma reflexão a respeito do que diz Paulo Freire sobre a falsa generosidade, sendo esse um conceito elaborado pelo autor para tratar da relação solidária do opressor para com os oprimidos, tendo como objetivo reproduzir a relação de opressão.

Em relação a essa falsa generosidade Freire (1997) diz:

Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a frente geradora, permanente, desta

“generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FEIRE, 1997, p.41-42).

Não se pretende aqui deslegitimar o importante papel desempenhado pelo PBF. O que queremos é discutir a necessidade de uma soma de ações que tenham efeito na real superação da condição oprimido/opressor. Para isso torna-se imprescindível a garantia dos direitos aos cidadãos e às cidadãs e o fornecimento de mecanismo que possibilite as pessoas viver de forma digna. Além disso, proporcionar que os/as mesmos(as) possam se reconhecer com autonomia e crítica dentro desse contexto social e, assim, buscar sua liberação. Ainda com base em Freire (1997), a superação dessa condição só é possível verdadeiramente quando partida da classe popular.

A respeito disso é interessante observar o que diz o autor:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povo, se estendam menos em gestos súplica. Súplica de humildade a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FEIRE, 1997, p. 42).

Nessa perspectiva, a materialização do Direito à Educação, favorece positivamente para a superação da pobreza e construção de uma sociedade mais igualitária e equitativa. A pesquisa que deu origem ao presente artigo teve por objetivo discutir justamente a influência da Educação nos processos de transformação social, demonstrando que, quando o direito ao acesso ao sistema educacional é garantido, as estruturas sociais mudam.

Sabemos que a Educação é um Direito público subjetivo, garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, a partir do reconhecimento da existência de uma dívida educacional pública, podemos afirmar que, mesmo sendo a Educação um Direito garantido em lei, ela não chega a toda população.

Nesses termos, o PBF, por meio da condicionalidade que obrigava a frequência à escola dos menores em idade escolar, contribuía para que esses sujeitos tivessem seu acesso à educação garantido, além de favorecer para que esses indivíduos não fizessem parte das estatísticas da dívida educacional pública.

Cor Autodeclarada

Assim como na primeira etapa da pesquisa, as entrevistas foram realizadas na zona rural do município de Valença, Estado da Bahia, na localidade de Guaibim. Alguns dos dados coletados/construídos durante a realização das entrevistas, tornaram possível a discussão que trata da Dívida Educacional pública e do Direito à Educação.

Foram ouvidas 10 (dez) pessoas, sendo que destas, 6 (seis) fizeram parte da primeira etapa do estudo. Foi necessário a substituição de parcela dos(as) colaboradores(as) tendo em vista o objetivo da segunda etapa, que analisou, uma hipótese por nós construída, no que tange ao potencial do Programa Bolsa Família enquanto mecanismo com condições de minimização da dívida educacional, dada a sua condicionalidade que obriga a frequência à escola dos menores em idade escolar.

Visando analisar essa hipótese, foi necessária a inclusão de 4 (quatro) colaboradores que fossem beneficiários do programa de transferência de renda, pois essa condição representava um dos critérios para a participação daquela fase da pesquisa.

A primeira pergunta dizia respeito à cor autodeclarada dos(as) participantes. Esse questionamento é importante, pois nos possibilitou perceber características do público atendido pelo programa, favorecendo também analisar a relação étnico-racial e o Bolsa Família.

As respostas obtidas nas entrevistas despertaram inquietações em relação à nítida dificuldade por parte dos(as) participantes em se reconhecer dentro das classificações no quesito cor. Tal questão se acentua principalmente ao nos referirmos às pessoas que se declararam ou tinha intenção de declarar-se preto(a).

Dos(as) 10(dez) entrevistados(as), 7 (sete) afirmaram ser pretos(as).No entanto, 4(quatro) destas apresentaram uma certa dificuldade ao responder à pergunta, pois não se reconheciam enquanto “pessoa preta”, declarando assim ser moreno(a), mulato(a) e até mesmo cor de formiga (JESUS, 2022).

As respostas podem relevar falta de conhecimento por parte dos(as) colaboradores(as) em relação às classificações étnico-raciais, ou até mesmo a influência do racismo estrutural que fundamenta e incute no imaginário das pessoas o sentimento de inferioridade dos negros em detrimento à suposta superioridade dos brancos. Nesse sentido, é interessante discutir o que diz Munanga (2004), no que tange ao surgimento e disseminação do conceito de raça.

De acordo com a perspectiva desse estudioso, o conceito de raça tem origem na Botânica e na Zoologia, para classificação das espécies de animais e vegetais. No entanto, esse conceito também foi utilizado no latim Medieval para designar a descendência e a linhagem, era uma

forma de classificar pessoas que têm um ancestral comum a partir das suas características físicas semelhantes (MUNANGA, 2004).

O autor apresenta ainda que no Iluminismo, no século XVIII, pensamento que buscava explicar os fenômenos naturais e sociais a partir da racionalidade, a palavra passou a ser utilizada para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe). Percebe-se, portanto, que o conceito de raça sofre um processo de apropriação do conceito da Botânica e da Zoologia, para legitimar as relações estabelecidas entre superioridade e inferioridade dos grupos sociais, segundo Munanga (2004).

No século XIX, temos o aprimoramento das noções de raça para classificar a diversidade humana em grupos com características físicas em comum. Inicialmente tendo a cor da pele como critério principal, e posteriormente acrescentaram-se outros critérios para essa classificação, como o formato do crânio, a forma do nariz, dos lábios entre outras, dividindo, dessa forma, a humanidade em três raças: branca, preta e amarela (MUNANGA, 2004).

Essa lógica de pensamento era utilizada para impor a superioridade dos brancos, segundo pensavam, suas características genéticas os tornavam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais capazes, etc. e, por conseguinte, mais aptos para sobrepôr e dominar as outras raças (MUNANGA, 2004).

A ideia de inferioridade do povo negro, em comparação aos brancos, é tão cruel e bem construída ao longo da história da civilização que até hoje podemos perceber reflexo dessas teorias na vida das pessoas.

Desse modo, não se pode negar a existência de uma estrutura racista ainda nos dias atuais, impregnada no imaginário das pessoas influenciando as maneiras pelas quais os sujeitos se percebem e se reconhecem. Ser negro no Brasil, sempre foi sinônimo de algo negativo.

Essa parcela da sociedade sempre teve de enfrentar uma realidade hostil. Desde a colonização até os dias atuais o povo negro foi colocado em uma posição subalterna e de inferioridades. Estudar esses contextos nos permite analisar criticamente os dados obtidos por meio da pesquisa realizada (JESUS, 2022).

O autor Fraga Filho (1994), em seu trabalho intitulado “Mendigos e Vadios na Bahia do século XIX”, discorre em relação às formas pelas quais os negros foram tratados após a abolição da escravidão, discutindo também no que tange à classificação social dos sujeitos tendo como base sua cor de pele e o interesse de branqueamento da população brasileira. O autor vai dizer:

A cor da pele podia ser decisiva na classificação social dos indivíduos.
A elite considerava-se branca mesmo que para isso fosse preciso ocultar

ou negar a sua, ainda que longínqua, ascendência negra. Isso porque a posse de bens tinha a curiosa faculdade de "branquear" até mesmo pessoas de tez mais escura. Ser branco ou identificar-se como tal era poder contar com possibilidades bem mais amplas de ascensão social ou pelo menos evitar não descer ao último degrau da indignância (FRAGA FILHO, 1994, p.17).

Essa passagem é um nítido exemplo que nos permite entender que a relação entre as respostas obtidas no estudo realizado, no item cor autodeclarada, têm a capacidade de demonstrar a dificuldade das pessoas em se declararem negros(as), como uma consequência do histórico de negação identitária que esse povo sofreu.

Quando nos deparamos com pessoas negras que, em pleno século XXI, encontram dificuldades em se reconhecerem como tal, escancara a brutalidade que foi a colonização brasileira. Não tivemos apenas uma terra colonizada, tivemos corpos e mentes brutalmente moldados(as) para um protótipo de sociedade ideal que, por sua vez, precisava ser puramente branca, para assim ser considerada minimamente civilizada.

E hoje temos a importante e difícil tarefa de discutir essas complexas questões visando proporcionar a construção de mudanças. Nesses termos, a Educação representa uma importante ferramenta que auxilia e proporciona a formação de sujeitos com autonomia, capaz de se reconhecer nas estruturas de classe que estão postas, podendo romper com esses paradigmas.

Na distribuição dos termos utilizados para responder a primeira pergunta da pesquisa, a respeito da auto-identificação, revelaram-se não apenas importante discutir as questões que dizem respeito à Dívida Educacional e o programa de transferência de renda, ganhando destaque, nesse sentido, as diferenças entre as respostas que demonstraram um certo desconforto e dificuldade para autodeclaração, ampliando nosso repertório de análise para além das questões inerentes ao Programa Bolsa família.

Em primeiro lugar, cabe destacar as classificações do quesito cor, para posteriormente abordar mais diretamente as questões educacionais e o Programa Bolsa Família.

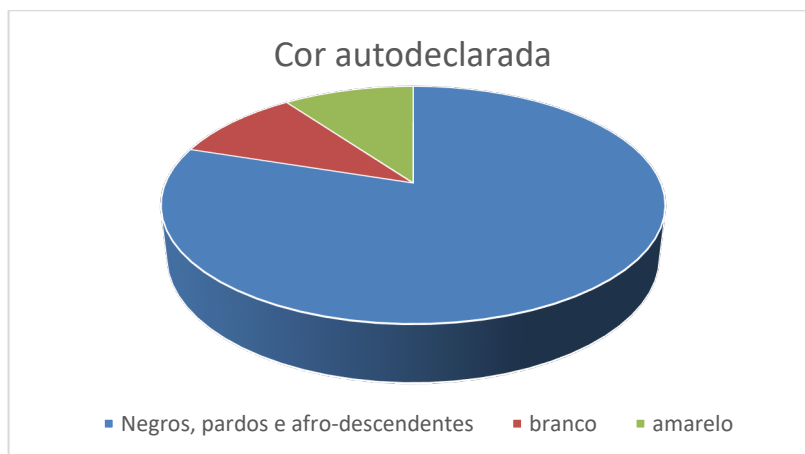
A análise das respostas à primeira pergunta (cor autodeclarada), conduz-nos a refletir além dessas questões raciais, pois demonstra mesmo que, minimamente, o “perfil” dos beneficiários do Programa Bolsa Família tem como base os dados aqui apresentados.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua página intitulada “Conheça o Brasil- população cor ou raça” (IBGE, 2019) apresenta a classificação de cor utilizada no Brasil para pesquisa à cor ou raça da população com base na autodeclaração. De

acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2012-2019, temos no país a seguinte classificação: Branca, Preta, Parda, Amarela, Indígena (BRASIL, 2019).

Os gráficos abaixo ilustram as respostas obtidas nesse item. Optamos por produzir 2(dois) gráficos justamente para melhor demonstrar o que estamos aqui discutindo. No primeiro caso, temos a distribuição em porcentagem das respostas obtidas dentre as classificações de cor apresentadas abaixo, nas quais reconhecemos, a partir de nossa análise, que as pessoas que utilizaram de palavras fora das determinações “cores”, para não afirmar ser negras, fazem parte desse grupo. Nesses termos, 80% (oitenta por cento) de negros(as) ou pretos(as);10% (dez por cento) de pardos e afrodescendentes; e 10 (dez por cento) de amarelos.

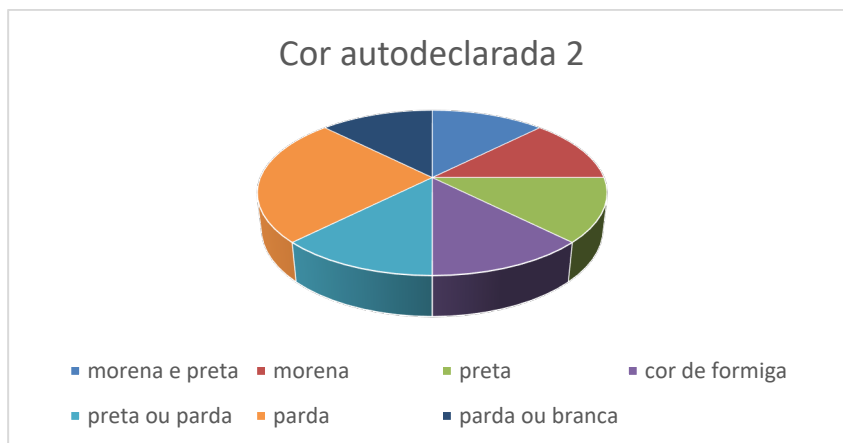
Gráfico 1



Fonte: JESUS (2022)

Para melhor apresentar a distribuição dos termos usados para responder a esta primeira pergunta, optamos por esmiuçar essas respostas apresentando-as da forma original, mantendo as palavras que foram utilizadas pelos(as) próprios(as) colaboradores(as) para representarem seu tom de pele. As pessoas que, no Gráfico 1(um), estão entre a porcentagem de negros, pardos e afrodescendentes, são as mesmas que no Gráfico 2(dois) estão dentre as classificações de morena ou preta, preta, preta ou parda, parda, parda ou branca e cor de formiga. O gráfico a seguir no ajuda a ilustrar o que estamos discutindo aqui.

Gráfico 2



Fonte: Jesus (2022)

As análises desse material nos permitiram ultrapassar uma abordagem apenas do perfil dos beneficiários do Programa Bolsa Família. Foi possível discorrer em relação às noções de raça, as concepções racistas que, através do preconceito, tanto influenciam as pessoas no que tange à construção de suas identidades e identificação. E, por fim, é possível visualizar uma conexão que nos permite relacionar a Dívida Educacional com questões étnico-raciais no Brasil, como apresentado nos gráficos, demonstrando que a maioria do público pesquisado é de pessoas negras. Por outro lado, soma-se a isso a correlação existente essa dívida com a exclusão de uma concepção de raça por parte dos(as) colaboradores(as) deste estudo.

A partir da perspectiva na qual se compreende a educação enquanto ferramenta de transformação social, parafraseando Paulo Freire, acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Desse modo, reconhecemos a importância de conhecer nosso passado para assim ser possível a construção das identidades na busca pelo movimento de descolonização do ser e do saber (FREIRE, 2000).

Partindo dessa ótica, pensar a Dívida Educacional, nesse contexto, demonstra-nos a relação da falta de instrução formal e da falta de consciência de raça. A historiografia educacional voltada para os negros é marcada pela invisibilidade, discriminação e preconceitos. A abolição gerou a libertação da “escravidão”, porém não trouxe consigo uma integração desses negros à sociedade, sendo abandonados a sua própria sorte, quando o Estado deveria desenvolver mecanismos para inserir e integrar esses indivíduos na conjuntura social, fazendo com que, nos dias atuais, grande parcela das pessoas que se encontram na posição de credores do direito à educação sejam justamente esses cidadãos e cidadãs negros(as), como bem expõem os resultados de análise desse referido estudo.

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa apresentaram que as pessoas não reconhecem a existência de uma Dívida Educacional, mesmo estando nelas na condição de credores, devido justamente à falta de escolarização. Nessa segunda fase de investigação, curiosamente algo semelhante acontece. A falta de consciência de raça é mais um reflexo da falta do acesso à educação formal. Essa estrutura racista que desumaniza os corpos negros é a mesma que insiste em colocar à margem da sociedade grande parcela do povo brasileiro, excluindo os mesmos de alcançar seus direitos garantidos por lei.

O Direito à Educação, em nossa Constituição Federal de 1988, está garantido como direito público subjetivo, conforme estabelecido no Artigo 208 (BRASIL, 1988). A quantidade de garantias de direitos fundamentais da pessoa inclusive lhe renderam o apelido de Constituição Cidadã. No entanto, são direitos com alto grau de exigibilidade, porém com baixíssimo grau de efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo nos possibilitaram, de certo modo, abordar as discussões inerentes à Dívida Educacional em nível territorial de Brasil, como apresenta Ferraro (2008), aproximando esse debate ao nosso cotidiano.

Nossas análises demonstraram a complexidade em torno dessa problemática, pois vários são os fatores que influenciam para osurgimento e acúmulo da dívida educacional pública, evidenciando que a mesma trata-se de uma dívida histórica, gerada principalmente pela ausência da ação do Estado que, ao longo de sua história, excluiu parcela da sociedade dos ambientes escolares, sem falar nos outros tipos de exclusão que constituem as desigualdades sociais.

As consequências desses diferentes contextos que conduziram o Estado Brasileiro a ocupar hoje a posição de devedor do Direito à Educação, para com os cidadãos e as cidadãs que, neste caso, são os credores, foram dados analisados e com base nos quaisse evidenciou que, de fato, as desigualdades sociais agravam essa problemática, tendo em vista os motivos que levaram a interrupção dos estudos por parte de nossos(as) colaboradores(as).

É importante frisar que, ao longo desse período histórico, tivemos importantes avanços no que diz respeito à Educação no Brasil e temos hoje, na nossa legislação, garantias fundamentais dos Direitos Sociais Básicos, conforme nos referimos anteriormente ao “apelido” da atual Constituição. Essa denominação associada a ela justamente pelo fato de garantir direitos importantes para a vida em sociedade. Desse modo, a mesma representa enorme avanço no que

se refere às questões educacionais, caracterizando a educação como Direito Público Subjetivo e, segundo Ferraro (2008), indisponível, estando preconizado no Artigo 208.

É justamente pela existência dessa garantia que podemos afirmar que a Dívida Educacional de fato existe, pois reconhecemos que, ao passo que temos hoje indivíduos que não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, evidencia a não materialização desses direitos assegurados por lei, demonstrando que o mesmo não está concretizado, não havendo a universalização da Educação escolar em nossa sociedade, pois a mesma não alcança a todos.

O expressivo número de pessoas que não possuem ou não tiveram acesso à Educação formal expõe a necessidade urgente de políticas públicas que fomentem essa inclusão ao Sistema Educacional, sendo necessário um trabalho em conjunto com toda a sociedade, atrelando as ações do Estado a todos(as), tendo em vista suas responsabilidades individuais e coletivas nesse contexto.

É imprescindível que o Estado cumpra com sua obrigação enquanto o principal provedor e responsável em disponibilizar o Direito à Educação a toda a sociedade. Aos cidadãos e cidadãs compete o dever de cobrar ao Estado Brasileiro a concretização desse direito público subjetivo que é a Educação. Todavia, isso só será possível por meio do acesso à Educação escolar.

Não havendo uma atenção por parte de nosso Estado, reconhecendo sua responsabilidade no pagamento dessa dívida, estaremos sempre fadados a acompanhar ações de um Estado que se preocupa mais em tratar “ilusoriamente” as consequências do que focar no real problema, pois não se pretende de fato que ocorra uma superação dessa condição, tendo em vista quem são as pessoas que compõem as estatísticas dessa Dívida Educacional.

Os resultados desse estudo apontaram justamente para ausência de interesse por parte do Estado, no que diz respeito ao provimento de mecanismos que pudessem proporcionar, realmente, a superação dessa problemática e a equalização social, tendo em vista os processos de negação e exclusão das camadas populares em relação ao acesso de seus Direitos.

Dentre esses direitos negados, uma de nossas principais conclusões é a possibilidade de minimização da dívida educacional pública através do PBF, em especial pela sua condicionalidade de frequência à escola, por parte dos(as) menores de idade.

Ainda uma outra conclusão, não muito animadora, é de que uma das parcelas mais prejudicadas por esse Estado negligente é justamente composta de negros e negras que,

conforme apontamos no estudo, pela falta do acesso ao direito fundamental da Educação escolar, ficaram submersos num preconceito racial tão pesado que nem mesmo se sentem confortáveis em declarar sua cor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Judith Alda. **O planejamento de Pesquisa Qualitativa em Educação**. Cad. Pesq., São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.836compilado.htm. Acesso em 28 set 2021.
- CASTRO, Jorge Abrahão; MODESTO, Lúcia (orgs.). **Bolsa família 2003-2010 : avanços e desafios / organizadores: Jorge Abrahão de Castro, Lúcia Modesto**. Brasília : Ipea, 2010. 2 v. (366p.).
- BRITO, Murillo Marschner Alves de. **Novas Tendências ou Velhas Persistências? Modernização e Expansão Educacional no Brasil**. cadernos de Pesquisa v.47 n.163 p.224-263 jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9gvNBCMDBvcjDzr4h8dRkMP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 set. 2021.
- RIBEIRO, Djeissom Silva (org.). **Direito à Educação no Brasil: as Constituições brasileiras e a dívida educacional**/Djeissom Silva Ribeiro (organizador) – Curitiba : CRV, 2020. 265p.
- FRAGA FILHO, Walter. **Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX**. Salvador: EDUFBA, 1999. p. 130.
- FERRARO, Alceu. **Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.273-289, maio/ago. 2008.
- FEIRE, Paulo 1921-1997. **Pedagogia da Indignação: Cartas para Pedagógicos e outros Escritores / Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.
- FERNANDA, Conceição, Jesus. **Direito à Educação no Brasil e Dívida Educacional: análise preliminar em Guaibim / Valença-BA, Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2021, f.81.**
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil. População, cor ou raça**. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=O%20IBGE%20pesquisa%20a%20cor,brasileira%20com%20base%20na%20autodeclara%C3%A7%C3%A3o.&text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 09 de fev. 2022.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: *Inclusão social: um debate necessário.* Niterói: EDUFF. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2022.

MAZZOTTI, Judith Alda Alves. **Usos e Abusos dos Estudos de caso.** *Caderno de Pesquisa*, v.36, n.129,p. 137-151, set./dez. 2006.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS

Adriana Cerqueira Cruz³⁹
Fernando Henrique Tisque dos Santos⁴⁰

Resumo

Este artigo discute as representações de professoras licenciadas em Pedagogia sobre o ensino de História que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I de Amargosa/BA. A partir da História Oral como metodologia de pesquisa realizamos entrevistas, entendidas como fontes orais, com o objetivo de conhecer as suas experiências escolares, sociais e da formação inicial e de compreender o modo como concebem a função da disciplina escolar na formação de crianças. As discussões foram baseadas nos conceitos de representação de Roger Chartier (1988, 1991) e memória de Maurice Halbwachs (2003). Para a produção das fontes orais, utilizou-se a história oral temática, que nos possibilitou construir um roteiro de perguntas que privilegiavam conhecer as narrativas das professoras sobre suas experiências formativas, mas com maior liberdade, permitindo navegar em suas lembranças. As entrevistas demonstraram que as suas trajetórias formativas influenciam diretamente nas concepções e significados a respeito do que as professoras pensam sobre o ensino de História nos anos iniciais. Suas representações estão marcadas pelas experiências escolares na disciplina escolar e no curso de Pedagogia. Entendem que a função do ensino de História é capaz de formar a consciência crítica dos alunos e é importante ferramenta de transformação social.

Palavras-chave: Representações, Ensino de História, Anos iniciais.

Abstract

This article discusses the representations of teachers licensed in Pedagogy about the teaching of History who work in the early years of Elementary School I in Amargosa/BA. Based on Oral History as a research methodology, we conducted interviews, understood as oral sources, with the aim of getting to know their school, social and initial training experiences and to understand how they conceive the role of school discipline in the education of children. Discussions were based on Roger Chartier's (1988, 1991) concepts of representation and Maurice Halbwachs's (2003) memory. For the production of oral sources, thematic oral history was used, which allowed us to build a script of questions that privileged to know the teachers' narratives about their formative experiences, but with greater freedom, allowing to navigate in their memories. The interviews showed that their formative trajectories directly influence the conceptions and meanings about what the teachers think about the teaching of History in the early years. Their representations are marked by school experiences in school discipline and in the Pedagogy course. They understand that the role of history teaching is capable of forming students' critical awareness and is an important tool for social transformation.

³⁹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora da Educação Básica no município de Amargosa/BA.

⁴⁰ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Keywords: Representations, Teaching History, Elementary School.

Introdução

Por um bom tempo ensinar História no Brasil significava adentrar ao mundo das datas comemorativas, nomes e lugares que de alguma forma contribuíram para um feito histórico. Entretanto, ao decorrer das últimas décadas houve um amadurecimento nas pesquisas na área de ensino de História que reconfiguraram a maneira e o modo de se pensar o ensino na formação de professores, nas salas de aula e, em especial, no Ensino Fundamental I e II. É crescente o número de pesquisas e estudos que visam rediscutir e aprimorar o modo como crianças e jovens aprendem História. (SCHMIDT; GRACIA, 2005; COOPER, 2006; BARCA, 2011)

Ao analisarmos a trajetória do ensino de História no Brasil percebemos que ele sofreu alterações em relação a conceitos, conteúdos e de sua função formativa. As transformações sociais implicaram no aperfeiçoamento no campo da História que passou seu interesse pelas análises das estruturas econômicas e políticas pela cultura, destacando os modos de pensar e agir de diferentes sujeitos. Esse fato exigiu dos historiadores pensarem em novas respostas para novos questionamentos. As mudanças nas concepções da História levaram à rediscussão sobre os conteúdos escolares, metodologias de ensino e sobre a função do ensino de história, atribuindo-lhe, assim, um sentido crítico. (NADAI, 1993)

Apesar das transformações e avanços em relação ao currículo e metodologias de ensino, persistem entre os alunos uma visão negativa sobre o ensino de História. As reclamações são de um ensino cansativo, repetitivo e sem finalidade para a vida prática. Destacam a presença do livro didático como material orientador das aulas e avaliações, que requerem a memorização de datas, biografias de personagens com atuação política e a exaltação de atividades cívicas. Esta realidade tem aos poucos sido alterada devido à ampliação de acesso ao cursos de licenciatura. No entanto, nos municípios do interior, encontramos uma realidade escolar que demanda profissionais com formação específica em História. É comum professores formados em outras licenciaturas complementarem sua carga horária de trabalho com aulas de História. A não formação específica, que poderia contar com um preparo do docente sobre os processo de ensino e aprendizagem em História, impacta negativamente as experiências escolares dos

alunos. Alguns estudam apontam essa relação e também evidenciam o papel das experiências escolares e sociais na representação sobre a história ensinada nas escolas.

O estudo de Gusmão (2004) evidencia como a formação inicial e as experiências sociais impactam a representação do que é ser professor de História, as quais organizam a seleção de conteúdos e na definição de metodologias de ensino. Identifica dois modelos do que é ser professor que estão relacionados aos avanços teórico-metodológicos do campo da História. O primeiro, anterior à década de 1950, é ligado a um modelo chamado “fase de ouro da escola pública”, no qual expressam a preocupação com a seriedade, domínio de conteúdos e rigor nas avaliações. Há que se destacar que as pessoas que conseguiam o acesso à formação em nível superior eram professores do chamado ensino secundário que participavam de estratos sociais economicamente privilegiados, embora os estudos em História da Educação apontem que as camadas mais pobres da população também acessavam a carreira do magistério. O segundo modelo pós 1950 está relacionado ao contexto de expansão do ensino superior e as transformações políticas no período da Ditadura Militar de 1964. Destacavam-se “pelo uso de mapas, fichamentos, visão abrangente da disciplina, rigor na cobrança e pela capacidade de descrever um mundo inusitado”. (GUSMÃO, 2004, p.32)

Dois representações de professores de História são predominantes. A primeira diz respeito aos professores que assumem uma identidade relacionadas ao domínio do conteúdo, revelando, possivelmente, a ideia de que a História é um formado conjunto de saberes que devem ser transmitidos para as demais gerações e que possuem um valor de verdade. Ideia muito próxima ao que se entende como História “tradicional”. Já no contexto político autoritário temos um outro perfil de professores, o qual está engajado na crítica à realidade social e política e que seja suporte de práticas transformadoras da sociedade. São representações que se institucionalizam e estão em disputa no campo educacional orientando ações e servindo para afirmar identidades.

Nos estudos de Monteiro (2007) observamos que para estudar as práticas de professores de História é preciso considerar uma complexidade de situações que implicam na ação pedagógica, para além das condições objetivas da escola e do currículo. Para conhecer os saberes docentes é preciso considerar suas experiências de vida e escolares, bem como sua relação com a formação inicial. É nessa interação de saberes construídos em diferentes contextos que podemos compreender as representações que os professores possuem sobre o ensino e de como os mobilizam diariamente em suas aulas, em meio a suas angústias, anseios

e receios da profissão, revelando os olhares daqueles que vivenciam a sala de aula e com todos os demais problemas educacionais.

E nos cursos de Licenciatura em Pedagogia? Quais as representações de ensino de história de professores que passam por uma formação polivalente e que têm acesso às produções sobre ensino de história e da epistemologia da História numa carga horária reduzida, mas pensada para o trabalho interdisciplinar? Quais saberes mobilizam em suas trajetórias sociais, escolares e de formação superior que podem nos informar as suas representações sobre o que é a História e o seu ensino escolar?

A partir dessas inquirições que somam às nossas vivências e experiências docente apresentamos uma análise sobre resultados da pesquisa realizada em 2018 com professoras que lecionam no ensino fundamental I da rede pública da cidade de Amargosa/BA, região localizada no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Contamos com a colaboração de três professoras, licenciadas em Pedagogia e que atuam em escolas públicas. A proposta metodológica foi a produção de fontes orais na perspectiva da História Oral, cuja sua centralidade encontra-se nas entrevistas e busca dar visibilidade a determinados grupos sociais e colocar em debate formas de conhecimentos que foram silenciados em detrimento de fontes escritas que por muito anos foram consideradas o único caminho válido para a construção do conhecimento histórico. (MEIHY, 2017). Por meio de entrevistas temáticas foi possível conhecer e mapear o ensino de História no que diz respeito às metodologias na sala de aula, aos currículos e à formação de professores. Foram feitas observações em sala de aula e a análise do currículo e materiais didáticos das professoras.

O conceito de memória foi utilizado seguindo as contribuições teóricas de Maurice Halbwachs (2003) e o de representação a partir de Roger Chartier (1988; 1991). Acreditamos que esse olhar teórico-metodológico possa nos auxiliar na compreensão sobre as representações de professoras sobre ensino de História, bem como subsidiar problematizações sobre a formação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Representação e memória: potencialidades para os estudos sobre o ensino de História

Maurice Halbwachs, um importante sociólogo da escola durkheimiana responsável pelos estudos referentes ao campo da memória nas Ciências Sociais criou a categoria “memória coletiva” que nos ajudará na perspectiva de produção e análise das fontes orais. Para ele, as

recordações e localização das lembranças só podem ser analisadas se forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória.

Nesse sentido, as contribuições do autor se fazem importantes na medida em que possibilitam compreender como as memórias estão relacionadas com os contextos familiares, de estudos, profissionais pelos quais os indivíduos circulam. Desse modo entendemos que as lembranças individuais expressam valores e ideias que circulam na sociedade e orientam o modo como elas se veem enquanto professores e organizam sua ação, desvelando suas ideias sobre a função do ensino de História.

Ao lembrar determinado fato a memória pode ser apresentada de forma individual ou coletiva. As memórias individuais e coletivas se englobam, mas não se confundem.

(...) a memória coletiva contém as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Evolui segundo suas leis e, se às vezes determinadas lembranças individuais também a invadem, estas mudam de aparência a partir do momento em que são substituídas em um conjunto que não é mais consciência pessoal (...) a memória individual. Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade(...) o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de sua ambiente. (Halbwachs, 2003, p. 72).

Coletivamente existe uma memória que diz algo sobre um determinado fato. Memórias individuais e coletivas estão atreladas embora cada sujeito tenha um ponto de vista sobre determinada lembrança. Halbwachs (2003) considera que a memória coletiva tem sua força no conjunto de pessoas ou integrantes de um determinado grupo, porém as lembranças não são comuns a cada uma delas. Nesse sentido, a memória individual é um ponto de vista que o sujeito tem sobre a memória coletiva. Toda lembrança perpassa por acontecimentos e interações coletivas, não necessariamente com pessoas presentes. Lugares e situações relatadas também compõem a constituição da memória.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p. 30).

As lembranças estão localizadas em um espaço e tempo que são reativadas através de estímulos, sejam eles por meio de pessoas que participaram desse evento, lugares, fotografias, etc. Uma lembrança pode desencadear uma explosão de sentimentos que um gravador não

conseguirá captar. As emoções são cheias de subjetividade que dizem e transmitem informações do quanto uma lembrança tem impacto direto no sujeito. As lembranças ao serem invocadas sofrem influências do presente, que são refletidas por gestos, silêncios e emoções. Nesse momento, o sujeito coloca-se na história e elabora suas representações, julgamentos e juízo de valores de acordo com as transformações dos contextos e das relações com os sujeitos dos grupos que participam: “A sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com os diversos ambientes coletivos, ou seja, em definitivo, pelas transformações desses ambientes, cada um tomado em separado, e em seu conjunto”. (HALBWACHS, 2003, p. 69). As lembranças são uma aproximação de uma memória que se deu de maneira coletiva e que individualmente foram se alterando de acordo com a maneira de pensar e enxergar aquele determinado acontecimento em um espaço de tempo. Tendo em vista que a memória é um fenômeno social sujeito à diferentes influências sociais e em permanente reconstrução, partimos do pressuposto de que é a partir dela que os indivíduos constroem representações sobre o mundo social.

Para compreender a construção das representações Roger Chartier busca entender como os indivíduos constroem suas representações sociais, a partir da compreensão do modo como os indivíduos leem o mundo de acordo com seu universo cultural. Essa leitura está relacionada à sua experiência que envolve um conjunto de ideias subsidiadas por um sistema de valores construído ao longo de sua vida pelo qual fazem apropriações e constituindo suas representações de vida e de mundo.

Chartier entende que as representações são os esquemas de classificação pelos quais nós construímos sentido para a organização social. Seriam ideias construídas em nossas trajetórias de vida, sustentadas por um conjunto de valores e ideias que organizam as nossas práticas sociais. Ou seja, não são apenas ideias, são “(...) as matrizes construtoras do próprio mundo social”. (CHARTIER, 1991, p. 183). As representações estão, portanto, determinadas pelos contextos sociais e, também, pelos grupos nos quais estamos inseridos. Os discursos devem ser relacionados com os interesses dos grupos que os forjam, pois expressam, dentro das relações de poder, seus interesses e estão colocados nas lutas com outras representações. É nessa luta que os indivíduos e os grupos vão construindo sua identidade. Nesse sentido, “As lutas por representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Chatier está preocupado em entender como as operações intelectuais que permitem ler e construir o mundo e, de maneira sintética, elabora três tipos de relações que estabelecemos com o mundo.

(...) em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas através das quais a realidade é contraditoriamente construída em diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer a identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças as quais uns <<representantes>> (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência de um grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1988, p. 23)

Pensar as representações sobre o ensino de História de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I tem sido um desafio. No entanto, defendemos que é a partir do registro de suas falas que conseguiremos entrar em contato com suas representações. É no trabalho produção de suas memórias sociais, escolares, da graduação e de suas práticas que podemos chegar próximo a suas experiências e como elas dialogam com os mecanismos de produção de suas representações sobre o ensino de História. Foi importante situar a posição dessas professoras no contexto familiar e social para que pudéssemos entender de maneira mais cuidadosa como constroem as representações e as colocam em disputa com outras representações no campo educacional, defendendo seus valores, ideias e subsidiando suas práticas.

Selva Guimarães Fonseca (2003) é um pesquisadora que estimulou nossas reflexões sobre as trajetórias de vida e escolares de professores. Uma das temáticas de seus estudos é a formação de professores de História. Busca, a partir da história de vida, mediada pela História Oral, compreender as experiências sociais e escolares que incidem na escolha pela profissão e na construção da sua identidade docente. Seus estudos nos levaram a questionar e perceber que a concepção de História de professores não é marcada somente pelos saberes presentes na formação inicial, na qual se tem o contato com discussões relacionadas a epistemologia da História. As experiências sociais e escolares também possibilitam a construção de nossas concepções de História. Como alunos também temos contato com esses saberes, uma vez que os professores com os quais nos relacionamos têm suas práticas marcadas por concepções historiográficas e que são apresentados e experienciados por nós durante nossa trajetória escolar. Desse modo, as professoras licenciadas em Pedagogia também constituem um saber profissional docente relacionado à História na diversidade de experiências que as atravessam,

sejam elas na formação inicial, sejam em diferentes espaços sociais. Isso nos estimula a pensar as representações que constituem sobre o ensino de História, pela qual expressão sua concepção de História e a função da disciplina escolar.

Com relação as pesquisas sobre as ideias de História e do ensino de História por licenciados em Pedagogia temos as contribuições de Oliveira (2003) e Cainelli; Sanches (2008) que nos trazem reflexões sobre a relação de professores formados em Pedagogia com os saberes históricos na formação inicial e como os mobilizam para a aprendizagem dos alunos. Oliveira (2003), verifica “a posição secundária que o ensino de História continua a ocupar na divisão de tempo e espaço no cotidiano escolar. Toda a atenção dos professores “está voltada para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (p. 267). Os professores percebem o ensino de História ainda como uma coisa do passado, um conhecimento transmitido ao aluno por meio do livro didático que apresenta uma sequência de fatos de diferentes realidades e tempos de maneira artificial e sem conflitos, além de não trazerem uma abordagem problematizadora entre passado/futuro. Soma-se a isso, a falta de atualização da historiografia e a abordagem de temas de forma simplista, o que desvaloriza a História e sua importância política e social.

Cainelli e Sanches (2008) identificam que os saberes históricos de professores licenciados em Pedagogia, resulta de apropriações de informações, do conhecimento pessoal e outros saberes que os sujeitos constroem em sua trajetória. Ao questionarem sobre a função do ensino de História ficou evidente a prevalência da ideia de se estudar o passado para compreender o presente; questionar; mudar e estabelecer relações e criar hipóteses sobre o futuro. Essas foram percepções de professoras que não tiveram contato com as discussões sobre ensino de História nos cursos de Pedagogia e gerou o questionamento que nos interessa: de onde vem os saberes históricos dessas professoras?

As pesquisas destacam que as ideias de História e do seu ensino dependem de um conjunto de outros saberes da experiência, do currículo e pedagógicos com os quais os professores efetivarão na prática o saber histórico escolar. Duas pesquisas recentes problematizam as ideias sobre História de ensino de História de docentes licenciados em Pedagogia. Destacam um esvaziamento de produções acadêmicas interessadas nas experiências de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Reforçam a potencialidade de estudos sobre o papel das experiências escolares e de vida das professoras, dos saberes constituídos em sua formação inicial e da prática profissional na construção de suas representações ensino de História.

Telles (2015) evidencia algumas questões a serem refletidas, a começar pela grande dificuldade do professor “unidocente⁴¹”, seja licenciado em Pedagogia ou possuidor de curso de Magistério em relação à administração de conteúdos históricos em meio às deficiências pelas quais passam a sua formação que não é específica. Outro ponto que cabe destaque se refere a escassa produção de pesquisas voltadas para a temática:

(...) há que se valorizar as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem histórica, inclusive as que envolvem as crianças em idade escolar, de modo a integrar as ementas e docentes formadores de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com produção historiográfica mais recente e os debates da área da Didática da História., (p.150).

Telles (2015) contou com a participação de 176 professores da rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, que lecionaram no quinto ano e responderam um questionário semi-estruturado. As respostas tabuladas em planilhas e processadas por meio dos softwares PSPP e EVOC 2000. Observou-se que os licenciados em História entendem o conhecimento histórico como um processo inacabado relacionando com o presente e os licenciados em Pedagogia, apresentaram uma ideia de um passado estático e que pode estar associado a compreensão de conhecimento histórico enciclopédico e não como construção ativa e subjetiva.

Diferentes sentidos são atribuídos a História pelos professores de acordo com o estudo de Santos (2016). A autora centrou sua pesquisa nos relatos de seis professoras que atuam ou atuaram na Diretoria Regional de Educação de São Miguel-DRE/MP no município de São Paulo. Foram realizadas entrevistas sobre suas experiências enquanto estudantes, suas impressões quanto a formação e quais suas considerações a respeito das professoras que se tornaram no decorrer do tempo. Em algumas falas das professoras, a autora identificou as ideias de progresso e evolução do homem; o destaque para o estudo das condições materiais; a relação entre a questão metodológica e as variedades que podem ser oferecidas às crianças para o estímulo da reflexão e argumentação dos temas; a visibilidade dos diferentes agentes da História com destaque às questões sobre África e culturas afro-brasileiras; relevância das datas comemorativas e formação identitária. Diante das falas apontadas a autora percebeu uma abertura das professoras para a reflexão, debates e aprendizagens de diversas áreas, inclusive, a de História. Tudo isso em consonância com o desenvolvimento das crianças e respeitando as

⁴¹ Termo utilizado pela autora para designar professores que dão aulas de todos os conteúdos. (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia).

especificidades da modalidade. Fato que se mostra de maneira positiva, pois a História e seus conceitos junto ao currículo da educação Infantil potencializa a articulação de diferentes conhecimentos para as crianças. (SANTOS, 2016).

O que a autoras observa é a existência de uma lacuna na formação dos professores da educação básica no que diz respeito as realidades locais e a relação com a construção do conhecimento histórico em suas aulas. Santos, 2016 afirma que é preciso uma reflexão sobre a formação desses profissionais, pois o conhecimento histórico escolar é importante na formação inicial do professor.

Vale destacar que os estágios, oficinas e intervenções em escolas do município de Amargosa há maior ênfase e estímulo ao estudo da língua escrita e a Matemática enquanto outras áreas do conhecimento são suprimidas em uma carga horária quase insignificante. A ênfase dada a alfabetização das crianças, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é notoriamente percebida nas estruturas curriculares, planejamentos, materiais didáticos, projetos, formações. Essa estrutura é cada vez mais estimulada através dos diferentes mecanismos avaliativos que se fazem presentes na rotina de trabalho dos professores como, os diagnósticos de leituras, provas, avaliações internas e externas, além dos documentos oficiais que estão pautados, principalmente, no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura.

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa tem o objetivo investigar as representações de professoras a cerca do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental. O que elas pensam e dizem sobre suas práticas em sala de aula, partindo do princípio que, estas professoras mobilizam um saber que resulta de uma formação profissional, experiências escolares e constituídas em suas práticas.

Representações de professoras sobre o ensino de história nas séries iniciais

A pesquisa contou com a colaboração de três professoras da rede pública de ensino da cidade de Amargosa-BA, ambas licenciadas em Pedagogia. Duas dessas professoras foram formadas pela Universidade Federal de Recôncavo da Bahia - UFRB e outra pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Possuem experiência na educação básica, nas séries iniciais, entre 5 a 27 anos, sendo que, apenas uma cumpre uma carga horária de quarentas horas semanais no

município e que possui mais tempo de atuação na rede. Também tem sua formação inicial no antigo curso profissionalizante do Magistério.

Duas delas lecionam com turmas de 3º ao 5º ano, do Ensino Fundamental e uma leciona com turmas de 1º ao 2º ano. Por se tratar de um recorte, neste trabalho, optou-se por destacar algumas falas as quais levantam questões sobre a função do ensino de História. As falas são apresentadas com nomes fictícios para resguardar a identidade das entrevistadas.

Em suas memórias as professoras deixam explícito como suas experiências escolares na infância contribuíram na formação pessoal e profissional de cada uma, com históricos de experiências semelhantes que marcaram profundamente e de modo particular suas trajetórias. É possível notar em suas falas que a representação do ambiente escolar para ambas se configura como uma relação de superioridade existente entre professor e aluno, uma “figura” maternal, algumas vezes, temida e respeitada por todos.

(...) os pais diziam assim: Olha tem que obedecer, os mais velhos! E eu tinha que obedecer mesmo! Era aquela educação de muito controle. Uma forma de educar na qual não tínhamos opinião própria, como se defender, a defesa era como uma ofensa (...) a professora explicava e eu não conseguia entender, certa vez ela me chamou para poder ir ao quadro resolver uma conta, eu já saía do lugar tremendo (...). (VIOLETA, 2018).

A professora ensinava da educação infantil ao quinto ano, turma multisseriada. Ela não tinha o ensino superior, passava para nós apenas o que sabia. Aprendemos com ela sobre respeitar, o respeito era muito presente em sala de aula, diferente de hoje em dia. A gente não levantava a voz para gritar... ela conseguia, eu lembro que era uma sala lotada! (HORTÊNCIA, 2018).

Minha vida escolar começou muito cedo eu ainda muito pequena ia para escola com meus irmãos maiores e durante esse período pra mim era muito difícil. Eu era muito pequena e estava inserida numa classe onde as crianças eram muito maiores (...) com o passar dos anos eu fui pra uma classe na qual os alunos eram de minha idade e tive uma professora de excelência. Eu tinha uma visão de que a professora era minha mãe, por ter sido uma professora dedicada, amorosa, compreensiva. (GIRASSOL, 2018.)

As entrevistas destacam também como esses momentos iniciais foram e são marcantes para cada uma delas. As dificuldades enfrentadas nos primeiros anos escolares, os sacrifícios feitos por familiares, revelam que muito cedo, as professoras aprenderam o quão importante é a educação e como a mesma é/foi um caminho de ascensão pessoal, essas trajetórias contribuíram para formação de uma concepção de ensino e escola.

Percebe-se nos depoimentos a concepção de ensino tradicional da época, a qual o professor era o detentor do conhecimento, aquele transmitia algo para alguém. Metodologias tradicionais que condicionava os alunos apenas a serem ouvintes, conseqüentemente, as

opiniões dos alunos não tinham espaço e esses eram limitados apenas a ouvir. Prática que leva a uma “educação bancária”, que para o educador Paulo Freire (1996), não contribuía para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, tão somente os conduzia a memorização mecânica dos assuntos.

As narrativas sobre o ensino de História na vida escolar das professoras destacam outra característica bem marcante dos currículos escolares brasileiros, a prioridade em ensinar os alunos a decodificar palavras e resolução das quatro operações matemáticas. Revela a prioridade dada à Português e a Matemática se comparada às outras áreas do conhecimento. Tendo em vista essa realidade o ensino de História para essas professoras estava pautado na memorização de datas e fatos considerados significativos para a História do Brasil. Vemos um ensino baseado em memorização e um conhecimento estático, sem problematizações sobre a realidade presente que estimulam uma postura ativa dos alunos em sala de aula. É importante observar que estamos nos referindo à professoras que tiveram sua formação e atuação em um contexto que não se exigia na formação os conhecimentos relativos ao ensino de História. As concepções de História e as práticas são marcadas por saberes docentes que são construídos nas experiências escolares e não nos cursos de formação.

(...) engraçado, falava-se de português, Matemática, Ciências, Geografia, mas, História era uma coisa tão distante (...) A História do Brasil era contada de um jeito que a gente não entendia (...) eram pessoas que a gente não sabia quem eram, de quem se tratava (...) eram textos complexos não tinha vontade de ler e a medida que o tempo foi passando, saindo do ensino fundamental, ao invés das coisas irem melhorando foram ficando mais complexas. (VIOLETA, 2018).

A aula era expositiva, questões no quadro e a gente aprendia a partir dessas questões formuladas pela professora. A gente decorava as respostas, tinha o livro didático, textos curtos que a gente também tinha que decorar. A História era só “decoreba” mesmo, decorar só para aquele momento, geralmente era só decorar a data e o que ela significava. (HORTÊNCIA, 2018).

Eu não me lembro muito no que diz respeito a conteúdos de História, mas, como antigamente as aulas de História não eram prioridade, hoje, também não são. Não era muito diferente, só se ouvia falar em Português e Matemática. Aulas de Histórias por conteúdos eu não consigo me recordar. (GIRASSOL, 2018).

O que se observa é que as professoras, enquanto estudantes, não tiveram um ensino de História capaz de questionar sua função, dessa forma, transformou-se em uma disciplina esvaziada de sentido social para os alunos, conseqüentemente, “a disciplina baseava-se num conhecimento imutável que pouco desenvolvia as capacidades cognitivas das crianças. Menos ainda iniciavam a aprendizagem do meio social, temporalmente localizado” (ABUD, 2012,

p.558). Essa marginalização da disciplina contribui para um debate em torno do papel que os cursos de graduação tem em promover a reflexão em torno do ensino de História e de sua utilidade social nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Qual sua função e importância? Quais saberes necessários? Quais práticas cabem para superar um ensino de História esvaziado de conteúdo e de sentido prático?

Questões como estas nos colocam sob a responsabilidade de problematizá-las diante da formação de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas, há que se levar em consideração também toda a trajetória pessoal dos sujeitos, tendo em vista que, “(...) vários aspectos destacam a importância da história da vida dos professores tanto em relação ao que concerne à escolha da carreira, ao estilo de ensinar, como a relação afetiva e personalizada do trabalho.” (TARDIF E LESSARD, *apud*, MONTEIRO, 1999, p.63). No que se refere às motivações que as levaram à escolha da profissão destaca-se primeiramente a estabilidade financeira, a influência familiar e a oportunidade em cursar o ensino superior, ainda que não na área pleiteada.

Na verdade eu não fiz magistério porque eu tinha interesse em lecionar, mas, a universidade chegou para o município, eu não tinha uma renda suficiente e nem meus pais para bancarem uma faculdade fora, eu acabei indo para o Centro de Formação de Professores e com o passar do tempo eu comecei a compreender o papel que eu poderia ter na sociedade, na formação de novos cidadãos com novos pensamentos com novos olhares. (GIRASSOL, 2018).

Desde pequenininha tive vontade, as minhas tias são formadas e exercem função de professora. Elas são minhas maiores motivações, observando minhas tias se formando como professoras, dando aulas na comunidade em que morávamos, fui gostando da profissão, no fundo eu sempre gostei de ser professora, isso me motivou cada dia mais. (HORTÊNCIA 2018, p. 28).

No curso de magistério comecei a ver o ensino de forma diferente. Eu lembro que o professor mandava criar histórias, eu vivia aquelas histórias(...) eu gostava do que eu estava aprendendo, eu estava indo bem, mas até então, eu não sabia que iria ser professora, não passava em minha cabeça que eu seria uma professora, eu estava concluído o curso, isso eu tinha certeza. (VIOLETA, 2018, p.10).

Quanto à formação superior as professoras se atem às experiências distintas. Os depoimentos destacam algumas características que talvez expliquem ou nos levem a refletir sobre algumas questões já apresentadas. As falas em relação à apresentação, abordagem do ensino de História em suas trajetórias nos chama atenção se levarmos em consideração a ausência de sentido social da disciplina. Em nenhum momento o ensino de História se fez

presente como uma disciplina necessária para se discutir, uma formação político-social, nem tão pouco sua aplicabilidade no cotidiano delas.

As experiências vivenciadas por cada professora, que as levaram à docência, são bastante particulares bem como as que fizeram perceber o ensino de História e a prática nas escolas de formas diferenciadas. A formação para Fonseca (2003) é “(...) um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.” (p. 60). Mas, se a mesma apresenta lacunas é preciso entender os processos históricos pelos quais os cursos se constituíram e quais perspectivas e concepções lhes foram atribuídas.

Percebemos a existência de dificuldades iniciais envolvendo os sentidos atribuídos com relação ao ensino de História em sala de aula. Violeta, relata suas dificuldades com relação à disciplina antes de sua graduação.

(...) eu reproduzia ela, eu não via outro meio de trabalhar História se não fosse aquele que minha professora me ensinou, no máximo recortar figuras pra demonstrar tal coisa ou produzir alguma coisa sobre aquela imagem. Era o que eu tinha, veio novamente toda Balaiada, Sabinada, todos aqueles movimentos os mesmos conteúdos que eu estudei. Eu estava revendo os mesmos conteúdos, datas, quem descobriu o Brasil, os primeiros habitantes, o navio negreiro, todas aquelas coisas que eu estudei estava lá nos livros, aquele mesmo conteúdo. (2018, p.16/17).

As experiências vivenciadas no ensino superior pode-se considerar positiva e significativa para ambas, mas, algumas críticas específicas à disciplina Ensino de História, cabe atenção e algumas reflexões. A exemplo, apenas uma das três entrevistadas faz uma avaliação positiva da graduação, no que diz respeito à disciplina Ensino de História. Para ela, a graduação abriu seus horizontes com relação à História apresentada nas escolas por suas antigas professoras.

(...) com a faculdade veio coisas novas a História passou a ter outra cara (...) foi aquela “revolução” nas escolas. (...) a rede UNEB, era um programa do governo que veio para graduar os professores que ainda estavam em sala de aula e que não possuíam a graduação (...) Um curso muito bom, com professores muito bons. (VIOLETA, 2018).

Sobre sua formação na Universidade apresenta uma avaliação positiva, além de expressar sua admiração pelos professores e o quanto o curso foi importante para seu crescimento profissional e inspirador de suas práticas em sala de aulas. Como citado anteriormente, sua maior dificuldade foi com relação a ensino de História estava nos conteúdos

e em como passar para os alunos de forma dinâmica e lúdica. Aqui, percebemos como a graduação foi importante para ela, pois, possibilitou-lhe outra perspectiva de ensino de História, nas palavras da mesma, “(...) veio a faculdade, e com a faculdade veio coisas novas (...) a História passou a ter outra cara (...) aí foi aquela revolução na escola”. (Hortênsia, 2018, p.17). Este relato se faz importante, pois, destaca o impacto de uma formação sólida capaz de formar um profissional mais preparado para o exercício da profissão. Entre as três entrevistadas, esta se demonstrou a mais satisfeita com sua graduação. A Hortênsia faz uma avaliação positiva sobre a graduação, mas, com relação à disciplina voltada ao ensino de História, algumas ressalvas merecem atenção.

A graduação em Pedagogia foi muito importante para o crescimento profissional das professoras, além de ter sido inspirador, possibilitando uma nova perspectiva com relação ao ensino de História. Embora a prática na sala de aula ainda traga algumas ressalvas importantes.

Em uma das narrativas podemos identificar uma ambigüidade, que nos leva a refletir. A professora se mostra uma pesquisadora que visa complementar o currículo, mas, ao mesmo tempo busca um currículo pronto. É possível notar uma necessidade de encontrar o “pronto”, como se a universidade tivesse um manual de “instruções para da aulas” e no momento que percebe-se sua finalidade é outra, acaba-se por criar uma lacuna entre a formação e o aluno. Fica evidente esse descompasso quando o professor precisa construir soluções imediatas para mediar determinados conteúdos em sala, o que o faz recorrer às antigas práticas tradicionais de ensino que ao seu ver seriam mais efetivas, aparentemente.

(...) os conteúdos que foram apresentados na universidade eram diferentes da realidade escolar a qual eu lecionava, não era os mesmos conteúdos que eu tenho aqui. A forma que me prepararam foi diferente, é uma preparação para o professor universitário, lidar com crianças é diferente. Principalmente, quando se tem um currículo municipal exigente, mas, com pouca estrutura que possa estar apoiando e auxiliando os professores. Meu professor faltava muito (...) essa formação para passar o ensino de História para os alunos não teve. (VIOLETA, 2018).

Em um dos relatos apresentados, cabe atenção ao fato de deixar transparecer a pouca memória com relação à disciplina metodológica voltada ao ensino de História, “(...) a disciplina Ensino de História era ministrada por uma professora excelente, porém, era uma História elitizada” (GIRASSOL, 2018), não foi possível obter mais informações com relação a formação da professora que ministrou a disciplina, pois a entrevistada argumentou que não se lembrava

muito desses detalhes, mais uma vez, fica evidente um descompasso entre a formação e a realidade de trabalho dos professores. Nas palavras de Gatti, 2010.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes, o que reforça a necessidade dos diálogos em torno da formação docente, para os anos iniciais. (p. 1375)

Muitas são as dificuldades que esses depoimentos nos sugerem, mas, o mais evidente são as dificuldades em transformar os saberes de História em conhecimento para os alunos, diante de um currículo, que muitas das vezes se tornam complexos para serem trabalhados e uma política nacional a qual coloca o ensino de Língua Portuguesa e Matemática como prioritárias em seus planejamentos e avaliações. O estudante brasileiro é avaliado apenas pela leitura, escrita e a capacidade de resolver as quatro operações. Cabe ressaltar que, aqui estamos tratando algo específico da disciplina História, e essas professoras tem diariamente que lidar com diferentes áreas dos saberes dentro desse currículo já mencionado. Atrelado a isso, temos outro problema que é a distribuição da carga horária para a disciplina de História, que são restritas a quarenta e cinco minutos e geralmente, acontecem uma vez por semana.

Ao levarmos em consideração essa especificidade do professor dos anos iniciais adentramos a questões relacionadas à estrutura curricular e a dinâmica de formação da Licenciatura em Pedagogia e como esta têm se estruturado para formar esse profissional. Todavia, é preciso considerar que os saberes adquiridos na formação inicial e a trajetória escolar e pessoal estabelece relações com as experiências profissionais, logo, os mesmos não podem ser analisados separadamente. Os relatos demonstram que:

(...) a prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).

Desse modo, através de suas práticas as professoras resignificam seus saberes adquiridos na formação inicial e buscam caminhos para “solucionar” as dificuldades encontradas com relação a outros saberes que lhes são exigidos pela própria condição da profissão. Aqui, podemos listar os conflitos de classes e interesses que envolvem a educação, a falta de materiais didáticos, estrutura precária e conflitos familiares.

Quanto sua prática em sala de aula, ambas expressam o compromisso e responsabilidade que atribuem a sua profissão. Entendem e compreendem o ensino de História e qual sua importância para os alunos. São relatos baseados em experiências individuais e fruto de processos de formação diferenciados, um mundo de representações que são construídas individualmente e socialmente.

Considerações finais

Diante desse cenário, fica evidente que, as professoras não têm liberdade/tempo propriamente dito para se debruçarem sobre o ensino de História nos anos iniciais. Ao compreender o currículo como aquilo que o aluno estuda, temos que, considerar os seus aspectos condicionantes e as disputas políticas em torno dele. Considerando as informações colhidas, nota-se que as representações que elas têm do ensino de História nas séries iniciais são frutos de suas vivências e práticas desempenhadas diariamente nos espaços formativos escolares. Temos três perfis de mulheres que efetivaram em sua prática “o saber da experiência, o saber curricular e os saberes pedagógicos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 269). Nesse sentido, podemos entender que essas representações foram e são constituídas a partir das experiências, vivências e formas de organizações de pessoas e grupos sociais por meio de suas práticas e ações.

Embora apresentem uma concepção “tradicional” do Ensino de História, o mesmo é apresentado como um conhecimento capaz de formar a consciência crítica dos alunos e que tem uma importância significativa para o desenvolvimento social e cultural da sociedade. As narrativas apresentadas evidenciam a necessidade do debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da educação básica, apontam algumas fragilidades que necessitam serem analisadas e discutidas a fim de repensar essa formação que por vezes se apresenta fragilizada. Embora haja o reconhecimento do papel da formação em suas carreiras, as observações trazem a necessidade de refletir sobre melhorias nos cursos de graduação e ampliação dos estudos sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A História a qual consideramos aqui como um campo de conhecimento pois ele é, e pode ser responsável pela formação individual e social dos sujeitos. Além de auxiliar a participação, análise, reflexão e crítica destes em relação aos diferentes grupos sociais existentes. A temática não se esgota, tendo em vista às recorrentes mudanças no sistema de ensino e conseqüentemente na formação do professor.

A partir dessa pesquisa buscamos reforçar a importância do ensino de História nas escolas de ensino fundamental I, destacando sua importância enquanto componente curricular relevante para a formação de alunos conscientes de seu papel na sociedade.

Referências

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em <https://www.uel.br/revistas/uel/>.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: vontades de mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFRB, n. 42, p. 59-71, out./dez. 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/>.

CHARTIER, Roger. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. v11 n.05, p. 172-191, 1991. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/>.

_____. Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhado. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p. 171-190, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e a continuada. IN: **Didática e práticas do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

MEIHY, José Carlos Sebe B; Holanda, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2017.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 1993. Disponível em <https://anpuh.org.br/index.php/revistas-anpuh/rbh>.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Ensino de História nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e Pedagogia. **História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 259-272, ot. 2003.

SANTOS, Jaqueline Oliveira. **"Um baú de memórias" - Estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos**. 2015, 246f, (dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga a formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cardenos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. disponível em <http://cedes.unicamp.br>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELLES, Michele Rota. **As pesquisas mencionadas acima têm a preocupação com os saberes docentes sobre História de Licenciados em Pedagogia durante a formação inicial**. 2015, 180 f. (dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

ASPECTOS ANATOMOPATOLÓGICOS DE ALTERAÇÕES CARDÍACAS EM CÃES E GATOS NECROPSIADOS NO SETOR DE PATOLOGIA VETERINÁRIA DO HUMV/UFRB NO PERÍODO DE 2015-2020. ESTUDO RETROSPECTIVO

Aila Carvalho dos Santos Borges¹

Luciano da Anunciação Pimentel²

Resumo

As cardiopatias são silenciosas devido a mecanismos compensatórios fisiológicos que ocorrem na tentativa de manter a pressão arterial e o fluxo sanguíneo constante. O presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento de dados, na intenção de mensurar a frequência e predominância de alterações cardíacas e seus respectivos aspectos epidemiológicos em cães e gatos, tomando como base os casos de necropsia realizadas pelo Setor de Patologia Veterinária (SPV), do Hospital Universitário de Medicina Veterinária (HUMV) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) entre os anos 2015 e 2020. Foi feita uma análise das fichas de registro do SPV e os dados coletados foram compilados e organizados entre as duas espécies, canina e felina. Do total de 339 necropsias, 106 possuíam lesões cardíacas. As maiores predominâncias entre os cães foram de machos, SRD ou da raça Poodle e com idades de 1 a 7 anos, a alteração cardíaca de maior prevalência foi a endocardiose valvar (41,9%) e localizado principalmente nas duas valvas atrioventriculares (27,8%) e/ou isolado na valva mitral (19,4%). Entre os gatos foram as fêmeas as mais afetadas, SRD e a raça Siamês com idades de 1 a 7 anos, a alteração mais prevalente foi a hipertrofia concêntrica do miocárdio (35%), e a localização foi principalmente no ventrículo esquerdo (71,4%). Os resultados deste estudo demonstraram uma alta prevalência de alterações cardíacas nos caninos e felinos domésticos, demonstrando uma necessidade de estudos dessa natureza e de maior atenção durante a avaliação clínica de animais de companhia.

Palavras chave: Distúrbios cardíacos; cardiomiopatia; endocardiose.

Abstract

Cardiopathies are silente due to physiological compensatory mechanisms that occur in an attempt to keep blood pressure and constant blood flow. The present study carried out data collection with the intention of measuring the frequency and predominance of cardiac alterations and their respective epidemiologies in dogs and cats. The data is based on the necropsy cases performed by the Veterinary Pathology Sector (SPV), of the University Hospital of Veterinary Medicine (HUMV) at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB) between the years 2015 and 2020. An analysis of the SPV records was carried out and the data collected were compiled and organized between species, canine and feline. Of the total of 339 necropsies, 106 had cardiac injuries. It was observed predominant numbers of male dogs, mixed-breed or Poodle breed from 1 to 7 years old, the most frequent cardiac alteration found in this study was the valvular endocardiosis (41,9%) and located mainly in the two atrioventricular valves (27,8%) and/or isolated in the mitral valve (19,4%). Among cats, females were the most affected, mixed-breed and Siamese breed from 1 to 7 years old, the most

prevalent alteration was concentric myocardial hypertrophy (35%), and located mainly in the left ventricle (71,4%). The results of this study showed a high prevalence of cardiac alterations in domestic canines and felines, demonstrating a need for studies of this nature and grater attention during the clinical evaluation of companion animals.

Keywords: Heart disorders; cardiomyopathy; endocardiosis.

1. Introdução

O sistema cardiovascular tem uma importante função para a manutenção constante do corpo. O coração é o órgão principal deste sistema e é responsável pelo correto bombeamento do sangue, para que este, leve para todo o organismo oxigênio e nutrientes por meio do sistema de condução vascular, as veias e artérias, e o sistema de trocas formado por uma extensa rede de capilares que entre outras funções irão depurar dióxido de carbono e produtos metabólicos não aproveitáveis (KLEIN, 2014).

O bombeamento sanguíneo realizado pelo coração ocorre em dois momentos, a diástole e a sístole, sendo o primeiro o momento de relaxamento e preenchimento cardíaco, e o segundo o momento de contração cardíaca, e esses momentos vão se alternando conforme o coração vai mantendo a pressão arterial e a correta oxigenação e nutrição do organismo. Alterações que impeçam um fluxo correto de sangue, fazendo com que haja uma baixa oxigenação das células, hipóxia, tornam o coração insuficiente, e a principal consequência da maioria das alterações é o desenvolvimento de uma insuficiência cardíaca (IC), direita ou esquerda a depender do local do problema, podendo também ocorrer de forma bilateral (KLEIN, 2014; MILLER, VLEET, GAL, 2013).

As cardiopatias são doenças silenciosas, o coração possui mecanismos compensatórios, que em frente a uma lesão tentam manter o fluxo sanguíneo e a pressão arterial constantes, e por conta disso se tornam enfermidades frequentemente difíceis de diagnosticar nas fases iniciais do seu desenvolvimento.

Estudos como esse são importante para enriquecer o conhecimento de clínicos veterinários, principalmente da região, sobre a prevalências de cardiopatias nos pacientes, e suas respectivas epidemiologias, usando como parâmetros, idade, sexo e raça, e comparando com o que é visto na literatura, auxiliando dessa forma em futuros diagnósticos clínicos.

Este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento de dados e descrever os aspectos epidemiológicos e patológicos das cardiopatias encontradas em cães e gatos

necropsiados no SPV/HUMV/UFRB, no período de 2015 a 2020, e criar uma discussão sobre cardiopatias nos cães e gatos, mostrando as particularidades por espécie, e comparar as informações levantadas no setor com a literatura.

2. Materiais e métodos

Foi efetuado um levantamento dos casos de necropsia de cães e gatos realizadas no período de 2015 a 2020 no SPV/HUMV/UFRB, e de seu acervo fotográfico. Foram analisadas as fichas de registro, separados os casos de necropsia em cães e gatos, e posteriormente foram identificadas as lesões relacionadas ao coração, que estavam descritas nos achados de necropsia. Os dados coletados foram armazenados no programa Microsoft® Office Excel, divididos entre as duas espécies, canina e felina.

As informações encontradas foram organizadas a fim de avaliar também as descrições sobre a epidemiologia, separando os casos de acordo com o número de registro do SPV (N), sexo, raça, idade e lesões cardíacas apresentadas nos achados incidentais, não sendo necessariamente o diagnóstico da causa morte. Os dados colhidos foram analisados em forma de percentual, trazendo informações de pré-disposições em relação a esses parâmetros estudados, além de um levantamento de doenças cardíacas que mais estão acometendo os cães e gatos em nossa região.

3. Resultados

De um total de 339 casos analisados no SPV/HUMV/UFRB, no período de 2015 a 2020, de necropsias de cães e gatos, 106 apresentavam alterações cardíacas, representando 31,2% do total de casos. Os 106 casos com alteração cardíaca, foram divididos por espécie para uma melhor análise, 86 (81,1%) foram de cães e 20 (8,9%) de gatos (Tabela 1).

Dos cães, 51 (59,3%) eram machos, 34 (39,5%) fêmeas, e 1 (1,2%) não teve o sexo informado. Em relação à idade, os cães que possuíam menos de 1 ano de idade totalizaram 14 (16,3%) casos, entre 1 e 7 anos foram 38 (44,2%), 8 anos em diante foram 18 (20,9%), e 16 (18,6%) dos casos não tiveram a idade informada nas fichas, o que pode afetar na acuidade dos dados neste parâmetro. Entre as raças, a maior predominância foi de animais Sem Raça Definida (SRD) com 44 (51,1%) casos; seguida da raça Poodle com 7 (8,1%); do Pinscher com 6 (7%);

do Rottweiler com 5 (5,8%); e PitBull também com 5 (5,8%) casos; ChowChow com 4 (4,7%); Labrador com 3 (3,5%); as raças Boxer (2,3%); Golden Retriever (2,3%) e Yorkshire (2,3%) cada um com 2 casos, as raças Terrier (1,2%); ShihTzu (1,2%); Husky Siberiano (1,2%) e Cocker Spaniel (1,2%) cada um representando 1 caso, e 2 (2,3%) dos casos não tiveram a raça informada.

Dos gatos 11 (55%) eram fêmeas e 9 (45%) eram machos. Felinos com menos de 1 ano representaram o total de 6 (30%) casos, entre 1 e 7 anos foram 7 (35%) casos, e com 8 anos em diante foram 6 (30%) casos, 1 (5%) dos felinos não teve a idade informada. Já em relação as raças de gatos, a grande maioria eram SRD representando 18 (90%) casos, e 2 (10%) casos da raça Siamês.

Tabela 1 - Idade dos cães necropsiados de 2015-2020 que apresentaram alguma alteração cardíaca

Espécie/Idade	Caninos
< 1 ano	14 (16,3%)
Entre 1 e 7 anos	38 (44,2%)
Igual e > 8 anos	18 (20,9%)
Não informado	16 (18,6%)
Total	86 (100%)

Tabela 2- Idade dos gatos necropsiados de 2015-2020 que apresentaram alguma alteração cardíaca

Espécie/Idade	Felinos
< 1 ano	6 (30%)
Entre 1 e 7 anos	7 (35%)
Igual e > 8 anos	6 (30%)
Não informado	1 (5%)
Total	20 (100%)

Quanto às alterações cardíacas a grande maioria dos animais avaliados possuíam mais de uma alteração, logo os resultados serão apresentados de forma a mostrar a prevalência daquela lesão cardíaca específica, não levando em consideração doenças e alterações concomitantes.

A degeneração valvular mixomatosa/endocardiose valvar foi a lesão cardíaca mais predominante entre os cães avaliados, sendo encontrada em 36 (41,9%) cães; seguida pela hipertrofia concêntrica do miocárdio em 21 (24,4%) cães; a cardiomegalia esteve presente em 18 (20,9%) cães; fibrose foi visto em 10 (11,6%) cães; a pericardite fibrinosa em 7 (8,1%); hemorragia presente no epicárdio em 6 (7%) cães; hipertrofia excêntrica (5,8%); hidropericárdio (5,8%) e endocardite (5,8%) estiveram presentes em 5 cães cada; hemopericárdio (4,7%) e hemorragia no endocárdio (4,7%) em 4 cães cada; necrose (3,5%) e infarto hemorrágico (3,5%) em 3 cães; hemocisto (2,3%); miocardite (2,3%); estenose pulmonar (2,3%) e infarto (2,3%) foram identificados em 2 cães cada um; e edema cardíaco (1,2%); pericardite urêmica (1,2%), pericardite crônica com fibrose (1,2%); ateroma (1,2%) e neoplasia (1,2%) estiveram presentes cada um em 1 cão (Tabela 2).

A hipertrofia concêntrica e o hidropericárdio foram as alterações mais predominantes nos gatos avaliados, cada uma foi identificada em 7 (35%) gatos; fibrose esteve presente em 3 (15%) gatos; hemorragia no epicárdio (10%); infarto cardíaco (10%) e pericardite fibrinosa (10%) estiveram presentes em 2 gatos cada; e hemopericárdio (5%); hipertrofia excêntrica (5%) e a estenose subaórtica (5%) estiveram presentes em 1 gato cada (Tabela 2).

Os casos de fibrose continham áreas esbranquiçadas na porção epicárdica, em suas descrições macroscópicas, essa coloração costuma ser relacionada a fibrose principalmente, mas também pode representar uma inflamação, pericardite, porém como o diagnóstico não foi definido como pericardite, foram classificados neste estudo como fibrose.

Tabela 3 – Alterações cardíacas encontradas nos cães necropsiados de 2015-2020

Alteração	Cães
Endocardiose valvar	36 (41,9%)
Hipertrofia concêntrica	21 (24,4%)
Cardiomegalia	18 (20,9%)
Fibrose	10 (11,6%)
Pericardite fibrinosa	7 (8,1%)
Hemorragia epicárdio	6 (7%)
Hipertrofia excêntrica	5 (5,8%)
Hidropericárdio	5 (5,8%)
Endocardite	5 (5,8%)

Hemorragia endocárdio	4 (4,7%)
Hemopericárdio	4 (4,7%)
Necrose	3 (3,5%)
Infarto hemorrágico	3 (3,5%)
Hemocisto	2 (2,3%)
Miocardite	2 (2,3%)
Estenosa pulmonar	2(2,3%)
Infarto	2 (2,3%)
Pericardite urêmica	1 (1,2%)
Pericardite crônica e fibrose	1 (1,2%)
Ateroma	1 (1,2%)
Edema cardíaco	1 (1,2%)
Neoplasia	
Total	86 (100%)

Tabela 4 – Alterações cardíacas encontradas nos gatos necropsiados de 2015-2020

Alteração	Gatos
Hipertrofia concêntrica	7 (35%)
Hidropericárdio	7 (35%)
Fibrose	3 (15%)
Hemorragia epicárdio	2 (10%)
Infarto	2 (10%)
Pericardite fibrinosa	2 (10%)
Hemopericárdio	1 (5%)
Hipertrofia excêntrica	1 (5%)
Estenose subaórtica	1 (5%)
Total	20 (100%)

4. Discussão

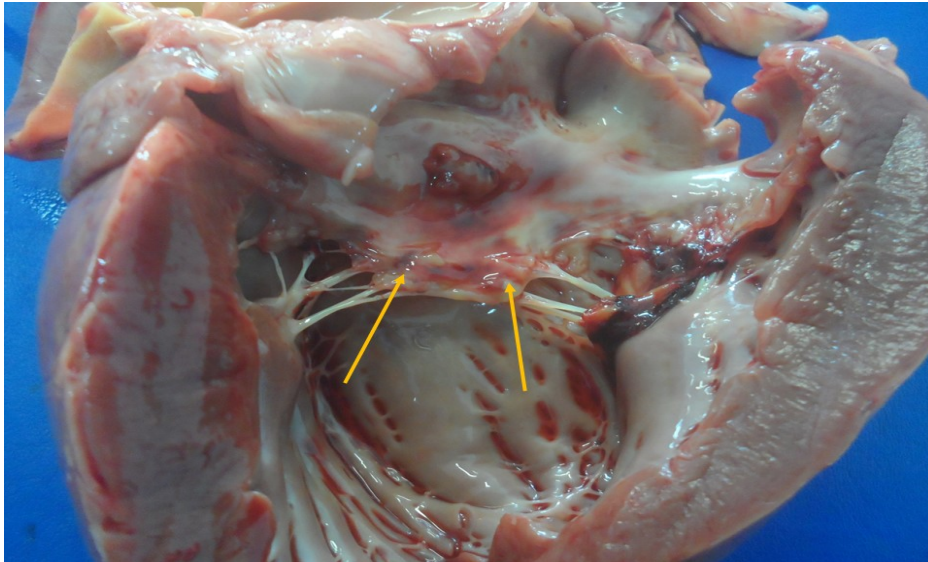
O trabalho realizado por Castro et al (2009), demonstrou que os cães com cardiopatias eram predominantemente machos, o que condiz com este trabalho, onde 59,3% dos cães avaliados eram machos, porém entra em discordância com o trabalho realizado por Ramos et al (2019) que relatou uma predominância de fêmeas em relação a cardiopatias. A idade foi muito variada nesse estudo, variando de 1 dia a 16 anos de idade, e com uma predominância em animais de 1 a 7 anos, que representou 44,2% dos cães, esse dado entra em concordância com Castro et al (2009) e Ramos et al (2019). As raças de cães predominantes identificadas nesse estudo foram a SRD (51,1%) e Poodle (8,1%), o que condiz com Castro et al (2009) e Ramos et al (2019). A alteração que mais acometeu os cães analisados foi a endocardiose valvar (41,9%), o que vai de acordo com os autores que descreveram a endocardiose como principal cardiopatia canina (WARE, 2014; CAMARGO, LARSSON, 2015; LJUNGVALL, HÄGGSTRÖM, 2017).

Neste estudo, os gatos do sexo feminino (55%) foram mais predominantes do que os de sexo masculino (45%), entrando em discordância com a pesquisa realizada por Barroso et al (2020), em que a predominância foi de machos, porém entra em concordância no quesito de raças, já que neste estudo os gatos mais acometidos são SRD (90%), e a segunda raça identificada foi a Siamês (10%). As alterações mais predominantes foram a hipertrofia concêntrica do miocárdio (35%), que foi relatado por autores, como Barroso et al (2020) e Ramos et al (2019), como a principal alteração cardíaca entre os felinos, e o hidropericárdio (35%) possivelmente em decorrência de IC ou hipoalbuminemia ou de um dos mecanismos que descrevem o edema, como o aumento da pressão hidrostática capilar, diminuição da pressão oncótica plasmática, aumento da permeabilidade capilar e obstrução do sistema linfático (WARE, 2014). De acordo com Rolim (2017), 6,9% das causas de morte entre gatos são doenças do sistema cardiovascular.

A endocardiose valvar de acordo com pesquisas como as de Castro et al (2009), Freitas et al (2020) e Bueno Neto et al (2017), é a cardiopatia mais frequente em cães e foi a alteração mais encontrada entre os cães no presente estudo, porém com uma prevalência menor, dos 36 casos de endocardiose, 20 (55,5%) eram machos e 16 (44,4%) eram fêmeas, as raças identificadas foram SRD (52,8%); Poodle (11, 1%); Pinscher (11,1%); Pitbull (5,5%); Rottweiler (5,5%); Yorkshire (5,5%); Terrier (2,8%); e Boxer (2,8%). Os resultados condizem

com outros autores, que também encontraram uma maior prevalência em machos de raças pequenas e SRD (CASTRO et al, 2009; CHAMAS et al, 2011; WARE, 2014; PEREIRA et al, 2014; CAMARGO, LARSSON, 2015; LJUNGVALL, HÄGGSTRÖM, 2017; BUENO NETO et al, 2017; FREITAS et al, 2020).

Figura 1 – Cão: Coração, endocardiose nodular nas válvulas e espessamento das cordas tendíneas.



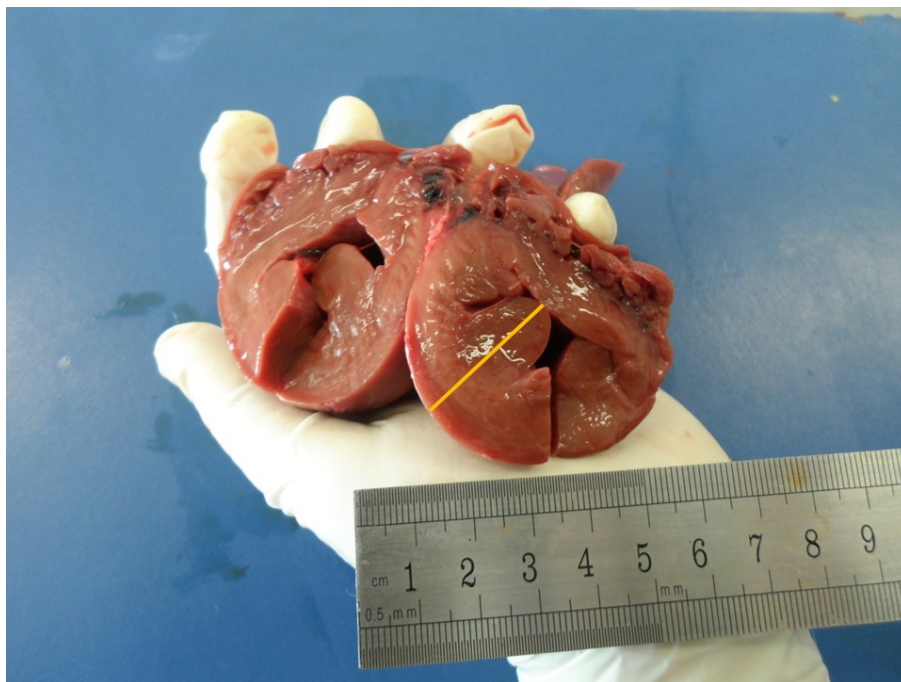
Fonte: Arquivo SPV

A idade dos cães variou de 1 a 16 anos, onde 15 (41,7%) foram animais com 1 a 7 anos; 10 (27,8%) com 8 anos ou mais e 11 (30,5%) não tiveram a idade informada. Os animais com as duas valvas atrioventriculares afetadas totalizaram 10 (27,8%) casos; 7 (19,4%) afetaram apenas a mitral; 2 (5,5%) afetaram apenas a valva tricúspide; 1 (2,8%) afetou apenas a valva pulmonar; 1 (2,8%) afetou todas as quatro valvas simultaneamente e 15 (41,7%) casos não tiveram sua localização definida nas fichas analisadas. Estes resultados entram em concordância com os estudos de Castro et al (2009) e Freitas et al (2020), que encontraram essa patologia em animais de meia idade, porém a localização predominante foi na valva mitral, e no presente estudo nas duas valvas atrioventriculares simultaneamente.

A hipertrofia concêntrica do miocárdio foi a segunda alteração mais frequente entre os cães (24,4%), com uma predominância maior em machos (61,9%) do que em fêmeas (38,1%). O total de 10 (47,6%) cães foram SRD; 3 (14,3%) foram da raça Pinscher; 2 (9,5%) foram Pitbull e o restante foram Labrador; Poodle; Golden retriever; Chowchow e Rottweiler, cada um representando 1 caso; e 1 (2,9%) dos cães não teve a sua raça informada. Em relação as idades, 11 (52,4%) tinham entre 1 e 7 anos; 4 (19%) tinham 8 anos ou mais e 6 (28,6%) não tiveram a

idade informada. Esta alteração é mais comum em gatos e raro em cães, porém outros estudos como Castro et al (2009) e Ramos et al (2019) relataram a ocorrência de hipertrofia concêntrica em cães, principalmente no ventrículo esquerdo, porém com uma baixa predominância, discordando do resultado deste estudo. Em relação a localização da hipertrofia, 18 (85,7%) eram no VE; 1 (4,8%) era no VD e 2 (9,5%) não tiveram a localização informada, o que também está de acordo com o que foi encontrado por Castro et al (2009) e Ramos et al (2019).

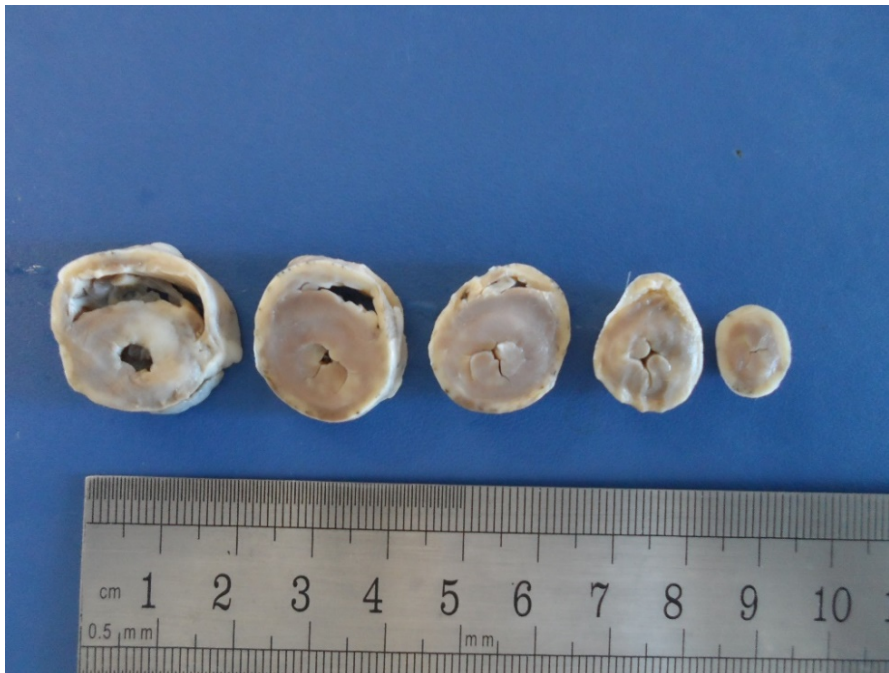
Figura 2 - Cão: Coração, hipertrofia concêntrica do miocárdio esquerdo, apresentando espessamento da parede ventricular e lúmen diminuído.



Fonte: Arquivo SPV

Entre os felinos, a hipertrofia concêntrica foi a alteração de maior prevalência neste estudo, em conjunto com o hidropericárdio. Foi observado uma maior predominância de fêmeas (71,4%) do que de machos (28,6%), e animais SRD com 6 (85,7%) casos e 1 (14,3%) caso da raça Siamês. A idade predominante foi de gatos com idade entre 1 e 7 anos com 3 (42,8%) casos; 2 (28,6%) de gatos com 8 anos ou mais e 2 (28,6%) de gatos com menos de 1 ano, o que vai de acordo com Barroso et al (2020) e Larsson (2015) que relataram uma maior frequência em gatos de meia idade, porém podendo acometer também felinos bem jovens a bem mais velhos.

Figura 3 - Gato: Coração, hipertrofia concêntrica do miocárdio, apresentando espessamento da parede ventricular esquerda e lúmen diminuído, em cortes seriados.



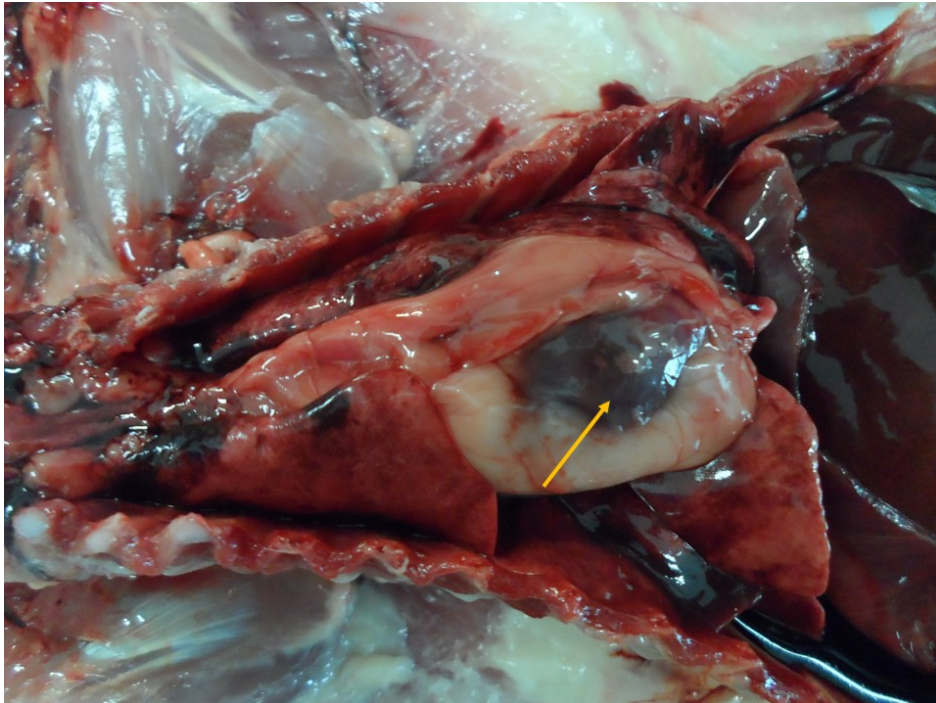
Fonte: Arquivo SPV

A CMH é a cardiopatia mais comum entre os gatos, o que também foi comprovado por Barroso et al (2020) em seu estudo, entretanto dos casos com alterações de hipertrofia concêntrica, apenas 2 (28,6%) tiveram o diagnóstico de CMH; 1 (14,3%) possuía a hipertrofia concomitantemente à uma neoplasia; 1 (14,3%) possuía consequente a uma estenose subaórtica e 3 (42,8%) não tiveram o diagnóstico definido ou tiveram politraumatismo como a causa morte. Em relação a localização, 5 (71,4%) felinos possuíam a hipertrofia concêntrica no VE; 1 (14,3%) no VD e 1 (14,3%) não teve a localização informada, indo de acordo com a literatura, que mostra o VE sendo o mais acometido(LARSSON, 2015; BARROSO et al, 2020).

O hidropericárdio foi a alteração que apresentou a mesma frequência da hipertrofia concêntrica entre os felinos, apesar de não serrelatado por Barroso et al (2020) ou Ramos et al (2019). Desta alteração foi observado uma predominância de fêmeas, com 4 (57,1%) casos e 3 (42,8%) casos de machos, gatos SRD com 6 (85,7%) casos e 1 (14,3%) caso da raça Siamês. 4 (57,1%) gatos possuíam de 1 a 7 anos; 2 (28,6%) com 8 anos ou mais e 1 (14,3%) com menos de 1 ano. De acordo com a literatura, o hidropericárdio possui algumas etiologias como a IC, hipoalbuminemia, hérnia diafragmática peritônio-pericárdica, cistos pericárdicos e toxemias como a uremia (WARE, 2014). No presente estudo, 1 (14,3%) caso recebeu o diagnóstico de

politraumatismo; 1 (14,3%) de hérnia diafragmática traumática; 2 (28,6%) de neoplasias; e os outros 3 (42,8%) não possuíam diagnósticos definidos.

Figura 4 – Gato: Coração, presença de líquido dentro do saco pericárdico (tamponamento cardíaco).



Fonte: Arquivo SPV

A hipertrofia excêntrica ou dilatação cardíaca, representa a CMD, que já foi relatada por Ramos et al (2019) e Castro et al (2009) como a segunda cardiopatia mais comum em cães, porém no presente estudo apenas 5 (5,8%) cães apresentaram essa alteração. Destes, 3 (60%) eram fêmeas; 1 (20%) era macho e 1 (20%) não teve o sexo informado, 4 (80%) eram SRD e 1 (20%) Rottweiler. Em relação a idade, a predominância foi de 1 a 7 anos com 2 (40%) casos; 1 (20%) tinha de 8 anos ou mais; 1 (20%) tinha menos de 1 ano; e 1 (20%) não teve a idade informada. A Miller, Vleet e Gal(2013) descreveram uma predominância entre as raças grandes e gigantes, o que não condiz com o resultado deste estudo.

Um gato foi identificado com a lesão de hipertrofia excêntrica, o que já teve uma alta prevalência entre os felinos, mas isso diminuiu após suplementação de Taurina nas rações de acordo com Miller, Vleet e Gal(2013), e no presente estudo acometeu 1 (5%) gato. O único caso identificado é uma fêmea, SRD de 8 anos de idade. No estudo de Barroso et al (2020), 2,75% dos gatos possuíam CMD, uma fêmea e um macho, os dois SRD.

Figura 5 – Cão: Coração, apresentando aspecto globoso com marcada congestão dos átrios (aurículas) (hipertrofia excêntrica do miocárdio).



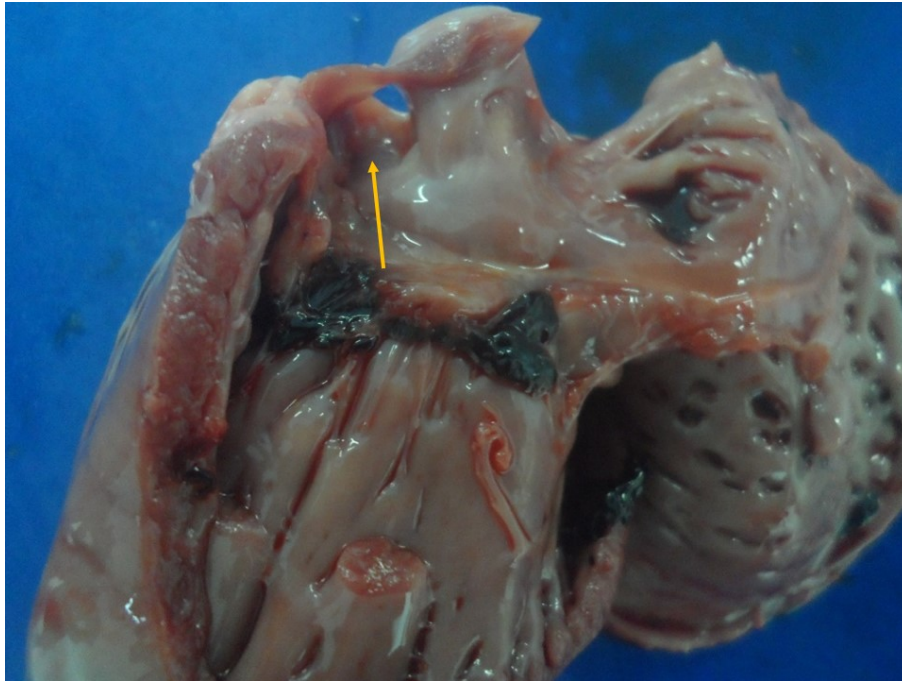
Fonte: Arquivo SPV

De acordo com Castro et al (2009), as cardiopatias congênitas representavam 6,8% das cardiopatias de cães, e de acordo com Barroso et al (2020) representavam 6,75% das cardiopatias de gatos. Porém no presente estudo, dos 106 casos analisados de cães e gatos, as cardiopatias congênitas representaram o total de 2,8%. As estenoses configuram todas as cardiopatias congênitas encontradas neste estudo, 2 estenoses pulmonares e 1 estenose subaórtica. Os animais com estenose pulmonar foram dois cães, 1 Shih-Tzu macho de 5 meses e outro cão macho que não teve a raça nem a idade identificada nas fichas, e suas localizações foram na valva pulmonar e subpulmonar respectivamente. A estenose subaórtica foi encontrada em um gato SRD, macho, de 1 ano.

De acordo com a literatura a estenose pulmonar é uma anomalia frequente em cães jovens, considerada uma das três cardiopatias congênitas mais comuns, o que é confirmado no estudo realizado por Umbelino e Larsson (2015), em que a estenose pulmonar foi a segunda cardiopatia congênita mais frequente. Devido ao seu caráter hereditário é mais comum em animais de raça definida, entretanto é raro em felinos, o que está de acordo com os resultados deste estudo, os dois casos são cães com um sendo da raça Shih-Tzu (TIDHOLM, 1997; MILLER, VLEET, GAL, 2013; PEREIRA, LARSSON, 2015; NIEK BEIJERINK, OYAMA, 2017). Pereira e Larsson (2015) ainda relataram haver uma maior predisposição em fêmeas,

porém no presente estudo os dois cães identificados eram machos, entrando então em acordo com Tidholm (1997) que diz não haver uma predileção nítida por sexo.

Figura 6 – Cão: Coração, estenose pulmonar, com retenção de sangue e coágulo nas valvas atrioventriculares.



Fonte: Arquivo SPV

A estenose subaórtica é tida como frequente em cães de acordo com Miller, Vleet e Gal (2013) e Pereira e Larsson (2015), e com uma prevalência baixa em gatos, o que não está de acordo com os resultados deste estudo, em que o único caso encontrado foi em um felino. Barroso et al (2020) identificou outro caso de um felino com estenose aórtica em seu trabalho, porém esta não foi a alteração congênita mais frequente.

5. Considerações finais

Com o passar dos anos e o advento da tecnologia, a medicina veterinária tem se modernizado, e em conjunto com esse movimento os animais de companhia tiveram um aumento da sobrevivência, conseqüentemente isso levou a um aumento da frequência de cardiopatias na clínica veterinária.

O exame de necropsia é essencial, tanto para ser capaz de definir a real causa de morte de um animal, quanto para oferecer informações relevantes para o médico veterinário, com o objetivo de confirmar um diagnóstico ou aprender para futuros atendimentos. Estudos dessa abrangência, onde são feitos levantamentos de dados de necropsia, são importantes para que

haja a obtenção de um perfil epidemiológico regional das principais cardiopatias em cães e gatos, imprescindível para auxiliar os médicos veterinários em suas suspeitas clínicas para implantarem plano terapêutico eficaz.

Dentre os casos estudados foi percebido que quase um terço do total de necropsias de cães e gatos realizadas no setor possuíam lesões cardíacas presentes, demonstrando uma grande ocorrência de alterações cardíacas em pequenos animais. Sendo a endocardiose valvar, a principal alteração presente entre os caninos, e a hipertrofia concêntrica do miocárdio e hidropericárdio as alterações mais presentes entre os felinos.

O presente estudo demonstrou uma alta prevalência de alterações cardíacas em cães e gatos, especificamente na região do recôncavo da Bahia, demonstrando uma necessidade de estudos dessa natureza e de maior atenção durante a avaliação clínica de animais de companhia, pois os sinais podem ser discretos ou assintomáticos, necessitando assim de outros procedimentos ao diagnóstico, como ecocardiograma e outros exames de imagem, para que assim permita um maior controle de enfermidades dessa natureza e uma maior longevidade aos cães e gatos.

6. Referências

BARROSO, C. D. N. et al. Sobrevida e características ecocardiográficas de gatos com e sem cardiopatias. **Revista Brasileira de Ciência Veterinária**, v. 27, n. 4, p. 175-182, 2020.

BEIJERINK, N. J.; OYAMA, M. A.; BONAGURA, J. D. Congenital heartdisease. In: ETTINGER, S. J.; FELDMAN, E. C.; CÔTÉ, E. **Textbook of Veterinary Internal Medicine**. 8. ed. St. Louis: Elsevier, 2017, p 2952-3032.

BUENO NETO, A. A. et al. Estudo retrospectivo da prevalência de cardiopatias em cães. **Clínica Veterinária**, v. 22, n. 129, p. 46-54, 2017.

CAMARGO, L. C. P.; LARSSON, M. H. M. A. Valvulopatias adquiridas. In: JERICÓ, M. M.; NETO, J. P. A.; KOGIKA, M. M. **Tratado de Medicina Interna de Cães e Gatos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2015, p 3519-3571.

CASTRO, M. G. et al. Estudo retrospectivo ecodopplercardiográfico das principais cardiopatias diagnosticadas em cães. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 61, n. 5, p. 1238-1241, 2009.

CHAMAS, P. P. C. et al. Prevalência da doença degenerativa valvar crônica mitral em cães. In: CONGRESSO PAULISTA DE MEDICINA VETERINÁRIA, 8. 2010, São Paulo. **Anais [...]**. Revista de educação continuada em medicina veterinária e zootecnia, 2011.

FREITAS, F. R. et al. Estudo retrospectivo da prevalência de cardiopatias em cães atendidos entre 2015-2019 pelo laboratório de cardiologia comparada do hospital veterinário da UFPR. **Archives of Veterinary Science**, v. 25, n. 5, p. 14, 2020.

KLEIN, B. G. **Cunningham tratado de fisiologia veterinária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LARSSON, M.H. M. A. Cardiomiopatia hipertrófica felina. In: JERICÓ, M. M.; NETO, J. P. A.; KOGIKA, M. M. **Tratado de Medicina Interna de Cães e Gatos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2015, p 3628-3648.

LJUNGVALL, I.; HÄGGSTRÖM, J. Adult-onset valvular heartdisease. In: ETTINGER, S. J.; FELDMAN, E. C.; CÔTÉ, E. **Textbook of Veterinary Internal Medicine**. 8. ed. St. Louis: Elsevier, 2017, p 3033-3070.

MILLER, L. M.; VLEET, J. F.; GAL A. Sistema cardiovascular e vasos linfáticos. In: MCGAVIN, M. D.; ZACHARY, J. F. (Ed). **Bases da Patologia em Veterinária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013, p 1408-1543.

PEREIRA, D. et al. Aspectos etiológicos, clínicos e epidemiológicos dos atendimentos realizados pelo serviço de cardiologia veterinária da UNIPAMPA, entre abril de 2012 a agosto de 2014. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 6, n. 1, 2020.

PEREIRA, G. G.; LARSSON, M. H. M. A. Afecções pericárdicas e neoplasias cardíacas. In: JERICÓ, M. M.; NETO, J. P. A.; KOGIKA, M. M. **Tratado de Medicina Interna de Cães e Gatos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2015, p 3649-3676.

PEREIRA, G. G.; LARSSON, M. H. M. A. Cardiopatias congênitas em cães e gatos. In: JERICÓ, M. M.; NETO, J. P. A.; KOGIKA, M. M. **Tratado de Medicina Interna de Cães e Gatos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2015, p 3395-3449.

RAMOS, M. et al. Ecodoplercardiografia em pequenos animais – estudo retrospectivo de 2017-2018 no hospital de clínicas veterinárias da universidade federal de pelotas. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 28. 2019, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2019.

ROLIM, V. M. **Causas de mortes em gatos no sul do Brasil**. Tese (doutorado) – Curso de Ciências Veterinárias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Veterinária, Porto Alegre, 61 p., 2017.

TIDHOLM, A. Retrospectivestudyof congenital heartdefects in 151 dogs. **Journal of Small Animal Practice**, v. 38, p. 94-98, 1997.

UMBELINO, R. M.; LARSSON, M. H. M. A. Estudo retrospectivo da ocorrência de cardiomatias congênitas diagnosticadas em cães. In: SEMANA DO VPT, 23. 2014, São

Paulo. **Anais** [...]. Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia, 2015.

WARE, W. A. Cardiovascular system disorders. In: NELSON, R. W.; COUTO, C. G. **Small Animal Internal Medicine**. 5. ed. St. Louis: Elsevier, 2014, p 1-216.