

ATUALIZAÇÃO DE ÁREA
1º SEMESTRE DE 2023



CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas-e-sociais/humanas-sociais-1-sem-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3183

C569c

Ciências Humanas e Sociais: Atualização de Área - 1º semestre de 2023
[recurso eletrônico] / Organizadores Carla Viana Dendasck, [et al.]. –
1.ed. – São Paulo: CPDT, 2023. 159p.

Vários autores

Formato: ePUB

Incluir Bibliografia

ISBN: 978-65-996273-1-6

1. Ciências Humanas e Sociais 2. Atualização de Área 3.I. Dendasck, Carla
Viana.

CDD:370

CDU:37

EDITORIAL

DIRETORES

Carla Viana Dendasck

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Claudio Alberto Gellis de Mattos Dias

et al.

ORGANIZADORES

Carla Viana Dendasck

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Claudio Alberto Gellis de Mattos Dias

Milena Gaion Malosso

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Bruno Marcos Nunes Cosmo

Andreia Bulaty

Ezequiel Martins Ferreira

Fábio Peron Carballo

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas-e-sociais/editorial-hum-e-soc-1-sem-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3187

Fabio Rodrigo Ferreira Gomes

Sabryna Brito Oliveira

Tiago Silvio Dedoné

Arlindo Nascimento Rocha

Walber Gonçalves de Souza

Elisandra Villela Gasparetto Sé

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento

MESA EDITORIAL

Américo Junior Nunes da Silva

Annecy Tojeiro Giordani

Antonio George Lopes Paulino

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Araceli Albino

Arlindo Nascimento Rocha

Bruna Sayumi Ueno Rocha

Camila Flora da Silva

Eliane Silva Souza

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/livros/ciencias-humanas-e-sociais/editorial-hum-e-soc-1-sem-2023>

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3187

Edith Maria Marques Magalhães

Jhulia Calderini Bueno

José Victor Franklin Gonçalves de Medeiros

Laís de Oliveira Castro

Lisssandra Espinosa de Mello Aguirre

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

Manuel Fernandes França Júnior

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

Maria Milena de Oliveira

Mary Valda Souza Sales

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Najla Gergi Krouchane

Rafaela Laranjeira Silva

Ricardo Fabrizio da Rocha Ribas

Rivanaldo Martins Lopes

Rodrigo Andrade de Oliveira

Silvane Marcela Mazur

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

SUMÁRIO

CIÊNCIAS HUMANAS

PROCESSOS FORMACIONAIS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA12

Eliane Silva Souza
Mary Valda Souza Sales

INOVAÇÃO MATEMÁTICA: NO APRENDIZADO DE TRIGONOMETRIA UTILIZANDO RELÓGIO E ÂNGULO NA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO..20

Rivanaldo Martins Lopes

O LÚDICO E A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ESTABELECENDO RELAÇÕES.....29

Rafaela Laranjeira Silva
Américo Junior Nunes da Silva
Ricardo Fabrizio da Rocha Ribas

O OFÍCIO DO ANALISTA NO UNIVERSO LACANIANO: A PSICANÁLISE PÓS FREUD35

Najla Gergi Krouchane
Araceli Albino

REABILITAÇÃO COGNITIVA EM CASOS DE ACALCULIA: O PAPEL DA NEUROPLASTICIDADE41

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO52

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE AO LONGO DOS ANOS.....59

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR67

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

O ENSINO HUMANIZADO NA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM ENFERMAGEM 74

*Camila Flora da Silva
Bruna Sayumi Ueno Rocha
Jhulia Calderini Bueno
Silvane Marcela Mazur
Annecy Tojeiro Giordani*

DEMANDAS RELIGIOSAS MINORITÁRIAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS89

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

FOTOGRAFIAS DO ONTEM E DO HOJE DE JARDIM DO SERIDÓ/RN97

*Manuel Fernandes França Júnior
Maria Milena de Oliveira
Luiz Eduardo do Nascimento Neto*

ASPECTOS HISTÓRICOS IMPORTANTES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA102

*Arlindo Nascimento Rocha
Edith Maria Marques Magalhães*

SANTOS DO POVO: UM CONSTRUCTO DA FÉ E DA HISTÓRIA111

*Antonio Renaldo Gomes Pereira
Rodrigo Andrade de Oliveira
Antonio George Lopes Paulino*

VULNERABILIDADES SOCIAIS PRESENTES NA REGIÃO NORDESTE E SEUS IMPACTOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO119

*Manuel Fernandes França Júnior
Maria Milena de Oliveira
Laís de Oliveira Castro*

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

CONTABILIDADE SOCIAL: MUNICÍPIOS PARANAENSES COM IPDM MÉDIO-BAIXO127

Cassiana Kusznerik
Almir Cléydison Joaquim da Silva
Mônica Aparecida Bortolottir

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E MULHERES NA FRONTEIRA DE FOZ DO IGUAÇU147

Patricia Helder Okuno
José Victor Franklin Gonçalves de Medeiros
Lissandra Espinosa de Mello Aguirre

O PAPEL DOS ARQUIVOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA: APONTAMENTOS DAS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS NA DIRETORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES DA UNIMONTES.....154

Filomena Luciene Cordeiro Reis
João Olímpio Soares dos Reis

APRESENTAÇÃO

Olá leitor,

Podemos dizer que as ciências humanas e sociais desempenham um papel importante no que tange a compreensão da complexidade e diversidade da experiência humana bem como na análise dos fenômenos sociais que moldam nossa sociedade. Portanto, a investigação acerca deste tema nos permite expandir o conhecimento sobre o comportamento humano, os sistemas de valores, as interações sociais e as estruturas de poder.

Neste sentido, aqui, temos a intenção de promover um enriquecimento por meio da apreciação cultural e histórica de fatos e relatos dos nossos autores. O que proporcionará o arcabouço necessário para abordar questões contemporâneas, como desigualdade, mudanças climáticas, direitos humanos e justiça social embasados pelas ciências humanas e sociais.

Começamos a análise pelas linguagens onde será discutido os processos de formação continuada de professores com foco nas tecnologias para depois aprofundar nas temáticas de práticas pedagógicas em sala de aula.

Iniciamos pelas ciências humanas que, no âmbito da educação básica, expõe uma preocupação com os processos de formação mediados pelas tecnologias digitais, visando uma educação mais dinâmica e adaptada aos desafios do século XXI. É explorada a inovação no ensino da matemática, empregando métodos criativos e práticos, como o uso de relógios e ângulos, para aprimorar a aprendizagem no ensino médio. Além disso, a abordagem do lúdico nesta disciplina evidencia a importância de estratégias que promovam engajamento e compreensão mais profunda.

Em outros capítulos voltamos a atenção para as interações humanas sob uma perspectiva psicanalítica e sociocultural, sob o olhar do analista no contexto lacaniano e a evolução da psicanálise pós-Freud. No campo da saúde mental temos a abordagem da reabilitação cognitiva em casos de acalculia, destacando a plasticidade cerebral como ferramenta essencial. Paralelamente, ocorre a análise da organização do ensino de educação física, incluindo a inclusão de alunos com deficiência e a aplicação de tecnologias assistivas para melhorar a experiência de aprendizado.

A diversidade de temas perpassa também as esferas religiosa, histórica e regional onde as demandas religiosas minoritárias nos espaços públicos, são ressaltadas através da complexa dinâmica entre fé e contexto social. Fotografias históricas oferecem um olhar nostálgico e comparativo sobre Jardim do Seridó/RN ao longo do tempo. Por sua vez, a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras é discutida destacando aspectos históricos relevantes para a compreensão desse processo.

Culminando nas abordagens das vulnerabilidades sociais presentes na região nordeste do Brasil, que jogam luz sobre os desafios do acesso à educação em um contexto marcado por desigualdades. Em conjunto, esses trabalhos ressaltam a riqueza e a relevância das ciências humanas e sociais na exploração e análise das complexas dinâmicas sociais, históricas e culturais que moldam a nossa realidade.

Já nas ciências sociais aplicadas, vemos uma exploração de temas diversos que refletem as complexas interações e desafios da sociedade contemporânea. No âmbito das Ciências Contábeis, é examinada a Contabilidade Social em municípios paranaenses com índice de desenvolvimento médio-baixo (IPDM), oferecendo uma perspectiva analítica sobre o impacto socioeconômico e a gestão pública local. Há também uma investigação acerca da problemática da violência doméstica e o empoderamento das mulheres na fronteira de Foz do Iguaçu, evidenciando a relevância das Ciências Sociais no entendimento das dinâmicas de gênero e de poder que moldam as relações interpessoais.

Tenha uma ótima leitura!

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3259

CIÊNCIAS HUMANAS

PROCESSOS FORMACIONAIS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eliane Silva Souza
Mary Valda Souza Sales

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3178

Este capítulo apresenta um estudo em andamento¹ no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado à linha de pesquisa Educação, Currículo e Processos Tecnológicos do curso de doutorado. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto Laboratório de Tecnologias Educacionais e Práticas Inovadoras (LabTEPI) do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC).

A pesquisa é um desdobramento de uma atuação docente implicada que vem propiciando questionamentos no âmbito relacional dos processos formativos e tecnologias digitais na Educação Básica. Neste sentido, apoia-se em um conjunto precedente de experiências constituídas pela imersão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), codocência em Estágio Supervisionado de licenciandos em Pedagogia, e experiências formativas com professores da Educação Básica, dentre outros.

Este campo experiencial impulsionou a imersão na formação *stricto sensu* com o desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo *App-learning* e formação continuada de professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos (SOUZA, 2020; 2021). Juntamente à etapa final desse processo, iniciou-se a pandemia de Covid-19. Com o fechamento das instituições de ensino, em virtude da necessidade de distanciamento físico, testemunhou-se a constituição de uma miríade de soluções envolvendo as tecnologias digitais para a continuidade dos processos educacionais.

Por conseguinte, toma-se o contexto pandêmico como uma janela de percepção que propicia a captação de uma série de fenômenos relacionados à Educação, sobretudo

¹ Para o desenvolvimento do estudo, adota-se os procedimentos éticos relativos à pesquisa envolvendo seres humanos, a exemplo de inclusão de participantes somente após esclarecimentos prévios e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Anteriormente a esta etapa, o projeto foi submetido à avaliação ética e foi aprovado pelo CEP, conforme parecer nº 5129042, em 26 de novembro de 2021.

aqueles relacionados à Educação na Cultura Digital. É na possibilidade dessa mirada que os desafios vivenciados no contexto da Educação Básica com a pandemia de Covid-19 e as experiências elaboradas com as tecnologias digitais, visando assegurar a continuidade dos processos educativos, ascendem como elementos constitutivos da problemática deste estudo.

A participação direta nesse contexto gerou a possibilidade de problematizar a aplicação pedagógica das tecnologias digitais e a formação continuada de professores enquanto subsídio desse processo na Educação Básica em um contexto educacional com demandas de políticas efetivas e consistentes de formação desta natureza. Na condição de elemento nuclear dessa problematização, as experiências docentes com as tecnologias digitais são tomadas enquanto possíveis propulsoras de aprendizagens pedagógicas.

No momento mais recrudescido da pandemia, a demanda para a continuidade dos processos educativos foi respondida sem tempo para planejar ou questionar os subsídios formativos ausentes ou insuficientes. Desta demanda compulsória aos professores, derivou-se um conjunto amplo de respostas dentro do que era possível a cada sujeito, a cada grupo, a cada contexto envolvendo as tecnologias digitais.

Assim, busca-se a constituição do estudo em torno da formação continuada de professores da Educação Básica envolvendo as experiências com as tecnologias digitais. A questão de como as experiências resultantes da reconfiguração do trabalho docente com as tecnologias digitais produzem aprendizagens pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública de Ensino de Salvador, Bahia, é levantada como fio condutor.

Mobiliza-se, com tal questão, a reflexão sobre as experiências docentes como elementos propulsores de processos formativos e sobre a escola como lugar de formação (NÓVOA, 2002) que se constitui na indissociável relação teoria-prática. Falar de formação continuada na escola não se limita a deslocar o lugar da formação. Envolve “[...] um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓN, 2011, p.85). Constitui-se espaço para pensar a formação continuada fundamentada na colaboração daqueles aos quais se destina.

No contexto pandêmico, observa-se que as melhores respostas são produzidas a nível de escola através do protagonismo docente. Nesse sentido, “Não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar

o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros.” (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.52).

Portanto, “[...] a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências.” (IMBERNÓN, 2011, p.119-120). Assim, o sentido que se vincula à formação continuada se distancia de processos prescritivos e se encaminha como um processo materializado com o protagonismo docente, desenvolvido de forma situada, baseado na indissociável relação teoria-prática e na compreensão da escola como um lugar privilegiado de formação.

As experiências com as tecnologias digitais são elaboradas com base nos dispositivos materiais e teóricos da Cultura Digital. Trata-se de uma categoria que envolve elementos estruturantes como colaboração, criatividade, interatividade, imaterialidade, aprendizado contínuo (LÉVY, 1999; 2012), conectividade, transformação da relação entre pessoas e instituições, na forma de acessar e interagir com o conhecimento, de expressar, de participar (GERE, 2010), e envolve implicações a nível social, econômico, político, ético, pois as tecnologias digitais são cada vez mais participantes da cultura e, também, mais invisíveis.

Nesse sentido, é importante pensar criticamente para que se possa entender os desafios que a Cultura Digital impõe à escola (NONATO; SALES, 2020). Ademais, é imprescindível encaminhar processos interventivos a partir das possíveis construções fundamentadas em relações dialógicas e comunicativas (GOMEZ, 2015) capazes de favorecer o desenvolvimento de aprendizagens.

O estudo é desenvolvido no sentido de compreender a inter-relação entre três elementos: a reconfiguração do trabalho docente com as tecnologias digitais impulsionada pela pandemia de Covid-19; as experiências elaboradas nas práticas nos anos iniciais do ensino fundamental; e o desenvolvimento de aprendizagens pedagógicas de professores com as tecnologias digitais. Encaminha-se no sentido de produzir um movimento interpretativo compreensivo da inter-relação de tais elementos na busca por pistas/vestígios da construção de uma Cultura Digital Escolar.

Adota-se a multirreferencialidade (ARDOINO, 2012) como perspectiva epistemológica, considerando-se a importância de acolher as contribuições advindas da abordagem do objeto de estudo a partir de diferentes ângulos. Entende-se que cada leitura

derivada de distintos sistemas de referência são sempre o limite da outra. Nesse sentido, nenhuma contém em si a capacidade de apreensão total do objeto.

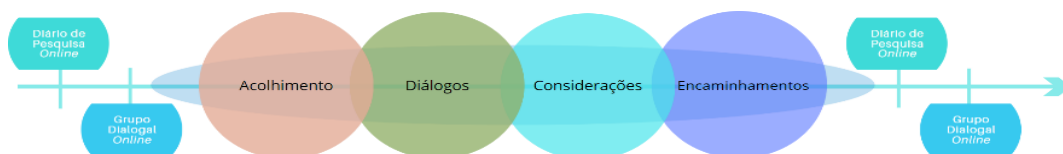
A Pesquisa-formação (JOSSO, 2004; SANTOS, 2019) é o método acolhido, tendo em vista que se trata de uma Pesquisa em Educação, onde se prima pela sua produção ‘com’ professores da Educação Básica. Ademais, a Pesquisa-formação enquanto método oferece subsídios epistêmicos e propicia arranjos capazes de sustentar a dimensão formativa da pesquisa. Nesse sentido, articula-se uma pesquisa com a participação interventiva dos professores, e não apenas sobre eles, onde suas experiências são legitimadas como elementos articuladores da produção de saberes e de conhecimentos.

No que concerne à perspectiva de análise das informações produzidas com o estudo, opta-se pela descrição densa interpretativa (GEERTZ, 2008) como um método promissor para elaborar o caminho interpretativo compreensivo que se tenta estruturar. Reside nesta perspectiva o potencial da abordagem microscópica encaminhada no sentido de uma compreensão ampla do objeto de estudo a partir dos elementos que a ele estão densamente enlaçados. Ademais, opta-se pela hermenêutica (RICOEUR, 2013; 2019) como chão epistêmico desse processo.

A dinâmica do estudo se desenvolve a partir de três dispositivos: Encontros Dialogais *Online* (EDO), dispositivo principal da pesquisa; Grupo Dialogal *Online*, dispositivo suplementar constituído para manter a continuidade do diálogo entre os participantes e a pesquisadora nos intervalos entre os EDO; e Diário de Pesquisa *Online*, produzido pela pesquisadora visando inscrições referentes ao acompanhamento dos processos constituídos no curso da pesquisa, bem como oportunizando a retomada e reflexão acerca daquilo que foi visto, vivido e produzido.

Os Encontros Dialogais *Online* são estruturados como o dispositivo da Pesquisa-formação. Têm o encontro e o diálogo como elementos estruturantes e potencialmente relevantes para abordar as experiências dos professores a partir de uma estrutura que compreende acolhimento, diálogos, considerações e encaminhamentos. No fluxo desses encontros, intercala-se a operação com os demais dispositivos (FIGURA 1).

Figura 1 – Fluxo dos Encontros Dialogais *Online* (EDO) na pesquisa.



Fonte: Souza e Sales (2022).

O Google Meet é utilizado como suporte para a realização dos encontros que são gravados e transcritos visando a composição de informações da pesquisa. Nos Encontros Dialogais *Online*, as experiências dos professores com as tecnologias digitais são socializadas e dialogadas. Esses encontros são produzidos em coautoria com os professores participantes da pesquisa, assegurando um princípio fundamental: a não objetificação dos professores. Pauta-se, portanto, na atuação interativa e interventiva do grupo com a socialização das experiências, construção dos diálogos, tessitura de considerações e encaminhamentos coletivos.

Figura 2 – Encontros Dialogais *Online*: contextos e experiências socializadas.



Fonte: Autoras (2023).

Com a realização de sete encontros (FIGURA, 2) e desenvolvimento de uma leitura preliminar das informações produzidas é possível mapear alguns elementos relativos ao contexto e experiências socializadas, conforme apontamentos a seguir.

- O grupo participante da pesquisa, constituído por professores de artes e pedagogos, atuam em diversos contextos interligados à Educação Básica na Rede Pública de Ensino de Salvador, Bahia: escola regular, escola hospitalar, Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola no contexto da socioeducação em privação de liberdade.
- Estes professores atuaram de forma interventiva e propositiva para a continuidade dos processos educativos durante o período mais recrudescido da pandemia de Covid-19 utilizando as tecnologias digitais, elemento que os une, processo que propiciou a elaboração das experiências focalizadas no estudo.
- As experiências produzidas envolvem aulas desenvolvidas por professoras de artes e por professoras pedagogas em turmas regulares; aulas de artes na TV desenvolvidas para a Rede de Ensino; aulas desenvolvidas por professores pedagogos em salas de Atendimento Educacional Especializado na escola regular e em Centro de Atendimento Educacional Especializado; aulas desenvolvidas por professora pedagoga que atua com o Atendimento Pedagógico Domiciliar através da escola hospitalar domiciliar; aulas desenvolvidas por professora pedagoga que atua na escola do contexto da socioeducação em privação de liberdade.

Observa-se, a partir dos diálogos desenvolvidos nos encontros, que as experiências elaboradas pelos professores são derivadas de processos interventivos e criativos apoiados nas possibilidades da Cultura Digital. Compreendem uma diversidade de possibilidades, a exemplo de aulas síncronas e assíncronas, criação de roteiros e gravação de aulas para serem transmitidas na TV, interações em grupos criados em aplicativos de mensagem instantânea, vídeo aulas, podcast, e-book, transmissão em canal de vídeo, blogs e material impresso.

A partir da imersão nas informações produzidas, espera-se identificar pistas das possíveis aprendizagens pedagógicas com as tecnologias digitais, derivadas das experiências elaboradas pelos professores. Ademais, será empreendido esforços no sentido de mapear as características da reconfiguração do trabalho docente com as tecnologias digitais impulsionada pela pandemia de Covid-19.

Com o cumprimento destes empreendimentos, espera-se produzir um movimento interpretativo compreensivo em torno de pistas/vestígios da construção de uma Cultura Digital Escolar. Os resultados do estudo podem contribuir com a produção de conhecimento para a área de Educação, bem como colaborar com o fortalecimento da formação continuada de professores da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Pensar a multirreferencialidade. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (orgs.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

GERE, Charlie. Algumas reflexions sobre la cultura digital. **Digitum**, n. 12, maio 2010. Disponível em: <https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/8804> Acesso em: 25 abr. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Pedagogia da virtualidade: redes, cultura digital e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LÉVY, Pierre. **A Construção da Cultura Digital: Estética de uma Nova Sociedade**. 1 ed. Festival R.I.A (Reflexão, Interação e Ação). São Paulo: Fundação Telefônica | Vivo, Itaú Cultural e Centro Ruth Cardoso. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda. Hipertextualidades, multiletramentos e cultura digital: perspectivas na educação contemporânea. *In*: SALES, Mary Valda. (Org.). **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Os professores depois da pandemia. *In*: NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Colaboração de Yara Alvim. p. 32-52.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação, o discurso e o excesso de significação**.

Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2019.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Tradução de Hilton Japiassu. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SOUZA, Eliane Silva. **App-learning na EJA em socioeducação**: possibilidades e ressonâncias do APP Banco de Aulas Zuppa do Saber na formação continuada das professoras. 2020. 231f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2020.

SOUZA, Eliane Silva. *App-learning* na formação continuada de professores. **Redoc**. v. 5, n. 3, Rio de Janeiro, p. 293-303, Set./Dez. 2021. <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.59147>

SOUZA, Eliane Silva; SALES, Mary Valda Souza. Experiências com as tecnologias digitais e processos formativos docentes na Educação Básica. *In*: VI Seminário do ForTEC: Tecnologias, Cultura Digital e Perspectivas para Formação Presencial e a Distância. **Anais** [...], Salvador: UNEB, 2022. p.168 -183. Disponível em: https://www.forplet.com.br/_files/ugd/41c13d_cfabb5da52d5402bbd763e05e73d667a.pdf Acesso em: 25 abr. 2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Eliane Silva Souza

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade; Mestre em Educação de Jovens e Adultos; Especialista em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras. Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação; Licenciada em Pedagogia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8203-6255>.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4699766250558338>.

Mary Valda Souza Sales

Orientadora. Pós-Doutora em Educação e Tecnologia; Doutora em Educação; Mestre em Educação e Contemporaneidade; Especialista em Supervisão Escolar e Empresarial; Especialista em Metodologia do Ensino Superior; Licenciada em Pedagogia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-0103>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2940371926284212>.

INOVAÇÃO MATEMÁTICA: NO APRENDIZADO DE TRIGONOMETRIA UTILIZANDO RELÓGIO E ÂNGULO NA PRÁTICA DO ENSINO MÉDIO

Rivanaldo Martins Lopes

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3191

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino da trigonometria encontra-se no currículo da educação básica, especificamente na segunda série do ensino médio em escolas públicas. Na mesma, estuda-se o triângulo e o círculo trigonométrico, abordando ângulos, arcos e medidas (BRASIL, 2019).

Dentro deste contexto, quais as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem sobre arco, com objetivo de desenvolver uma equação para **encontrar o ângulo formado pelos ponteiros de um relógio, via busca na literatura e metodologias através de uma pesquisa realizada**, com intuito de melhorar o ensino, a ciência e propor uma equação para resolução de problemas de ensino inovador.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho utilizou-se de uma metodologia quali-quantitativa de abordagem descritiva realizando experimento, para atender o objetivo da pesquisa, contribuindo significativamente para a melhoria do ensino-aprendizagem da escola pública integral do Município de São Francisco/PB, Brasil (PEREIRA ; GUERRA, 2016).

Busca-se compreender como a pesquisa científica em matemática, especificamente em trigonometria, tem ascendido para encontrar o ângulo de um arco de circunferência. Destaca-se que a busca bibliográfica em acervos digitais (Google Acadêmico) tem grande importância em função das possíveis metodologias que podem ser encontradas e utilizadas para aperfeiçoar a aprendizagem e a praticidade do ensino de trigonometria (GONÇALVES, 2018). Além disso às habilidades desenvolvidas para encontrar o ângulo entre os ponteiros de um relógio, puderam contribuir

significativamente com o ensino-aprendizado de estudantes de todo território brasileiro, utilizando conteúdo dos livros didáticos e suas metodologias aplicadas para a resolução de problemas de trigonometria, conforme observado por (IEZZI, 1993).

A inovação nesta equação buscará melhorar a interpretação de problemas de trigonometria, obtendo-se como produto a publicação de um capítulo de livro com essa temática e artigos científicos empíricos em acervos digitais. Dentre os matemáticos que influenciaram a trigonometria pode-se destacar: Aristarco de Samos, Eratóstenes, Hiparco (considerado o pai da trigonometria) e Ptolomeu. Aristarco de Samos um astrônomo e matemático, que fez uma das conjecturas astronômicas mais ousadas da antiguidade, do século III a.C. na qual apresentava a Terra em movimento ao redor do Sol, sendo o primeiro a propor que o nosso Sistema Solar era heliocêntrico e não geocêntrico. Assim, a grande contribuição desse estudioso para a utilização da trigonometria foram os conhecimentos das relações do triângulo retângulo para determinar distâncias muito grandes, a exemplo, entre a terra e o sol (COSTA, 2022).

Outro matemático de grande importância para a história da trigonometria foi Hiparco de Nicéia, esse foi o matemático, e possivelmente, o mais notável dentre os astrônomos da antiguidade (180-125 a. E. C.). Seu grande feito foi a elaboração da primeira tabela trigonométrica da história, garantindo-lhe o direito de ser chamado de pai da trigonometria. A partir dessa tabela, Hiparco introduziu na trigonometria grega a divisão da circunferência em 360 partes, cada uma delas sendo chamada de grau. Hiparco de Nicéia, contribuiu significativamente com o desenvolvimento da tabela trigonométrica com os conhecimentos de medidas da circunferência que não passa pelo centro das cordas (COSTA, 2022).

Quanto ao Cláudio Ptolomeu (conhecido como Ptolomeu de Alexandria) esse matemático foi o responsável pela obra trigonométrica mais importante da antiguidade denominada *Syntaxis matemática* (Síntese matemática), composta de 13 livros e que por sua consistência e elegância distinguiu-se das demais obras astronômicas e tornou-se muito influente no meio científico. O cálculo da distância da Terra à Lua foi estabelecido pelo método proposto por Ptolomeu para calcular a distância da Terra à Lua de forma muito simples, porém engenhosa. De maneira geral, a contribuição desse matemático à trigonometria foi a criação de um teorema que levou seu nome para demonstrar que um

retângulo inscrito em uma circunferência era proporcional ao produto das respectivas medidas de suas diagonais (COSTA, 2022).

Outro nome que contribuiu com a história da trigonometria foi Euclides. Apesar de serem raras as informações sobre ele, há alguns registros antigos que remetem às suas descobertas. O pouco que sabe-se sobre Euclides foi descrito por Proclus (411 - 485), que relata sua existência no tempo de Ptolomeu I (que reinou no Egito de 306 a.C. até sua morte em 283 a.C.). Até o momento não se tem conhecimento correto do local de nascimento de Euclides, nem das datas de nascimento e morte. Podemos inferir através de Proclus que Euclides foi intermediário entre os primeiros alunos de Platão e Arquimedes (COSTA, 2022).

A obra de Euclides, denominada “Os Elementos de Euclides” é constituída por 12 volumes. Dentre os volumes do livro que mais contribuiram com a matemática destacam-se os Livros I a IV, que tratam de geometria plana elementar. Estes são os únicos que comparecem com alguns ensinamentos nos desenhos e croquis dos séculos XII e XIII, especialmente nos cadernos de Villard de Honnecourt (c. 1225-1235). Parte de propriedades elementares de retas e ângulos que vão conduzir à congruência de triângulos, à igualdade de áreas, ao Teorema de Pitágoras (Livro I – proposição 47), à construção de um quadrado com área igual à de um retângulo dado, à secção áurea, ao círculo a aos polígonos regulares (SOUZA, 2018).

Menelau, outro grande estudioso da antiguidade, teve sua importante contribuição na história da trigonometria em 100 anos d.C., produzindo um trabalho sobre a trigonometria na circunferência e suas cordas, encontrados em seis livros, na versão árabe, em seguida, outra obra chamada de teorema de Menelau ideal para resolução de problemas em pontos colineares em uma mesma reta traçada de um dos lados de triângulo (SILVA, 2019).

Além dos autores citados acima, se destacaram na trigonometria do triângulo, nomes importantes na História da Trigonometria como: Fibonacci, Rhaeticus Purtsch, Regiomontanus, Pitiscus, Isaac Newton, Thales. O conhecimento do Matemático europeu do século XIII, o então Fibonacci que se destacou (1170-1250) contribuindo para a trigonometria do triângulo retângulo com a sequência dos termos aplicados triângulo retângulo (CLARETO, 2002).

A prática de ensino da trigonometria na circunferência, presente em nosso ensino

desde a antiguidade até a contemporaneidade, aplicadas na resolução de problemas de trigonometria e na prática de ensino por professores da educação básica brasileira (IEZZI, 1993), (CLARETO, 2002) e (ALVARENGA; ANDRADE; SANTOS, 2016).

Tabela 1- Demonstração da Equação através da indução matemática

Indução Matemática	
A utilização do módulo na equação será justamente para obter-se resultados positivos.	
$\alpha = \left \frac{(60H - 11M)^\circ}{2} \right $	onde $H \leq 11$ e $M \leq 59$ sendo H e $M \in \mathbb{N}$
Observação: Os módulos utilizados na equação, tornam a medida de ângulo positiva. Base: Se vale para $H=1$ e $M=1$	
$\alpha = \left \frac{(60H - 11M)^\circ}{2} \right $	$\leftrightarrow \alpha = \left \frac{(60 \cdot 1 - 11 \cdot 1)^\circ}{2} \right $
$\leftrightarrow \alpha = \frac{49^\circ}{2}$	
Hipótese: Funciona para $h=k$ e $m=k'$	
$\alpha = \left \frac{(60k - 11k')^\circ}{2} \right $	Tese: Funcionará para $H=k+1$ e $M=k'+1$, onde K e $K' \in \mathbb{IN}$
$\alpha = \left \frac{(60h - 11m)^\circ}{2} \right $	$\rightarrow \alpha = \left \frac{\{60 \cdot (k+1) - 11 \cdot (k'+1)\}^\circ}{2} \right $
$\rightarrow \alpha = \left \frac{(60k + 60 - 11k' - 11)^\circ}{2} \right $	$\rightarrow \alpha = \left \frac{(60k - 11k' + 60 - 11)^\circ}{2} \right $
$\rightarrow \alpha = \left \frac{((60k - 11k') + (60 - 11))^\circ}{2} \right $	$\rightarrow \alpha = \left \frac{(60k - 11k')^\circ}{2} + \frac{60 - 11}{2} \right $
$\rightarrow \alpha = k + 1$	$\leftrightarrow \alpha = k + 1$
Logo, fica claro se vale para k , também vale para $K+1$.	
Temos: $\alpha = \left \frac{(60H - 11M)^\circ}{2} \right $	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Tabela 2: Resolução de exemplo abaixo.

Resolução pelo novo modelo
a) 13h:25 min
Vejam os que $H=1$ e $M=25$,
$\alpha = \left \frac{(60H - 11M)^\circ}{2} \right \quad \alpha = \left \frac{(60 \cdot 1 - 11 \cdot 25)^\circ}{2} \right $ $\alpha = \left \frac{(60 - 275)^\circ}{2} \right \quad \alpha = \frac{215^\circ}{2} \quad \alpha = 107^\circ 30'$

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos resultados apresentados, a maior dificuldade apontada pelos docentes foi a metodologia de ensino de trigonometria para alunos do ensino médio (75-80%) e 85% dos estudantes apontaram que era o método de ensino apresentado pelos professores do ensino na escola onde foi realizada a pesquisa. Assim, essa metodologia encontrada em sala de aula se dá por muito tempo, através dos livros didáticos e a formação de professores para o ensino na prática de resolução de problemas de trigonometria (MENEZES et al., 2020), (PIMENTA, 2021), (PERREIRA, 2022) e (ROSSETTE et al, 2021).

Exemplo 1: Determinar o menor ângulo formado pelos ponteiros de um relógio, quando marca exatamente 2h:00min

Vejamos que $H= 2$ e $M =0$,

substituindo na equação temos:

$$\begin{aligned}\alpha &= \left| \frac{(60.H-11.M)^{\circ}}{2} \right| \\ \rightarrow \alpha &= \left| \frac{(60.2-11.0)^{\circ}}{2} \right| \\ \rightarrow \alpha &= \left| \frac{(120-0)^{\circ}}{2} \right| \\ \rightarrow \alpha &= \left| \frac{120^{\circ}}{2} \right| \\ \rightarrow \alpha &= 60^{\circ}\end{aligned}$$

Logo, o ângulo entre os ponteiros é de 60° .

Exemplo 2: Determinar o menor ângulo formado pelos ponteiros de um relógio, quando marca exatamente 12h:50 min.

Observação: Vejamos quando temos 12h, devemos realizar conversões:

Assim: 12h = 0h

$$\begin{aligned}\alpha &= \left| \frac{(60.H-11.M)^{\circ}}{2} \right| \\ &= \left| \frac{(60.0-11.50)^{\circ}}{2} \right| \\ &= \left| \frac{(0-550)^{\circ}}{2} \right| \\ &= \left| \frac{(-550)^{\circ}}{2} \right| \\ &= 275^{\circ}\end{aligned}$$

logo, o ângulo formado pelos ponteiros do relógio é 275°

A proposta de novo modelo matemático de ensino, para resolução de problemas de trigonometria no relógio, proposto por Lopes (2023), se baseia em encontrar o ângulo através das relações de proporcionalidade dos ponteiro do relógio, conforme a posição na marcação das quantidades de horas e minutos, na estrutura mecânica do dial do relógio, com base em propriedades e no sistema de numeração decimal, Já o método proposto por Eucicledes (2012) tem como base uma equação $\hat{A}=|30h - 5,5min|$ de forma similar ao método proposto por Souza (2018), que se baseia na quantidade de horas e minutos do relógio, entretanto, esse método não satisfaz para todos os h e m estabelecidas no relógio, no intervalo de 12:00 às 12:59, isso precisaria estabelecer propriedades e conversões de validação da equação. Já no método estabelecido por Iezzi (1993), Souza (2020), Bonjorno, Giovanni Jr e Sousa (2021), propõem como método de ensino, **a regra de três simples**, tornando o ensino tradicional e mecânico, dificultando aprendizagem no contexto social dentro da realidade social contemporânea, ferramentas utilizadas pelo MEC, como método de ensino básico na segunda série do novo ensino médio brasileiro.

Dentro dessas metodologias de ensino da trigonometria do relógio, Euclides(2012) e Souza(2018), traz como contribuição vantajosa para o ensino de trigonometria, proposta de uma equação para encontrar o ângulo formado pelos ponteiros de um relógio e a busca por novas metodologias de ensino, mas, dentro dessa proposta, podemos perceber que trouxe como desvantagem, a não atender todas as dificuldades de estudante e professores, para os métodos proposto pelo MEC, embelecidos nos livros didáticos de Iezzi (1993), Souza (2020), Bonjorno, Giovanni Jr e Sousa (2021), trazem como interesse para o sistema, burocratização de investimento na pesquisa, e desvantagem, um ensino tradicional e mecânico, fazendo da trigonometria uma rotulação, no que diz respeito, quanto ensino tornará difícil sua aprendizagem significativa e o prazer na prática de ensino, e Lopes(2023), propõem um novo modelo de ensino de trigonometria do relógio trazem como interesse, a inovação por um ensino de qualidade e inovador no contexto social contemporâneo e a desvantagem, o entendimento do sistema, que a melhoria na qualidade de ensino se faz com investimento na pesquisa, com os pesquisadores na sua área, de acordo com sua lacuna.

CONCLUSÃO

De modo geral as dificuldades vivenciadas no ensino por professores e estudantes, não está relacionada só com a falta de formação continuada dos professores de matemática, como também, estudos e planejamentos adequados para as aulas, com novas metodologias adequadas, em um novo ambiente de aprendizagem em uma realidade social contemporânea, onde o ensino tornará mais eficiente quando os professores focar não no aluno e sim na causa da não aprendizagem proveniente de um ensino tradicional e de linguagem inadequada para realidade atual.

Os modelos propostos pelo ensino de matemática, pelos professores, encontrados na sala de aula, na literatura e suas inovações acontecidas até a contemporaneidade, não atendeu as dificuldades vivenciadas pelos estudantes e professores, quanto a praticidade e aprendizagem significativa, de trigonometria no relógio, no atual ensino brasileiro vivenciado por escolas públicas e privadas de ensino.

Portanto, a inovação do ensino de matemática, em sua obra, contribuiu na aprendizagem significativa dos estudantes e professores da educação básico no ensino médio brasileiro, para a ciências, com a inovação de novo modelo de ensino e partindo dessa premissa, a pesquisa científica possa da continuidade na aplicabilidade deste estudo para o desenvolvimentos da compreensão para estudos futuros na área da trigonometria em se tratando do ângulo formado pelos ponteiros de um relógio e sua aplicabilidade em outras áreas como astronomia.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, K. B.; ANDRADE, I. D.; SANTOS, R. D. J. Dificuldades na resolução de problemas básicos de matemática: um estudo de. **Amazônia | Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, n. 24, p. 39-52, Jan/jul 2016. ISSN 95-243.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

CLARETO, S. M. Educação Matemática e Contemporaneidade: Enfrentando Discursos Pós-Modernos. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 15, n. 17, p. 1-18, maio 2002. ISSN 978-85-89082-23-5.

COSTA, N. M. L. D. A História da Matemática. **PUC**, p. 1-18, 2022.

GONÇALVES, J. P. Análise da dificuldade e da discriminação de itens de Matemática do ENEM. **REMAT, Bento Gonçalves, RS, Brasil**, v. 4, n. 2, p. 38-53, 2018. ISSN 2447-2689.

IEZZI, G. **Fundamentos da Matemática Elementar, Trigonometria: Exercícios resolvidos, exercícios propostos, testes de vestibular com respostas**. 7ª. ed. São Paulo: Atual, v. 3, 1993

MENEZES, G. D. et al. Do experimento à experimentação: metodologia ativa no ensino de trigonometria. **Rev. Monogr. Ambient.**, Santa Maria, v. 19, n. 4, p. 1-23, Maio 2020. ISSN 2236-1308.

PEREIRA, E.; GUERRA, E. A. A utilização do geogebra para a aprendizagem da Trigonometria no Ensino Médio. **Rencima**, v. 7, n. 3, p. 53-72, Agosto 2016.

PEREIRA, et al. Educação Matemática Crítica e a contemporaneidade: uma reflexão frente à problemática das fake news. **Revista Educação Pública**, p. 1-8, 16 Dezembro 2022. ISSN 1984-629.

PIMENTA, G. L. M.; JUSTULIN, A. M. Uma experiência de ensino-aprendizagem de áreas de figuras planas através de resolução de problemas. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 5, n. 11, p. 1-17, 2021

ROSSETTO, D. ; BALIEIRO FILHO, I. F. A resolução de problemas no currículo de Matemática do estado de São Paulo e no Caderno do aluno. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 428-450, abr/jun 2021.

SILVA, R. C. T. Z. **Trigonometria: história e aplicações no contexto escolar**. Universidade Estadual Paulista(Unesp), Faculdade de Ciências. Bauru, 2019, p. 123. 2019.

SOUZA, F. D. T. **Trigonometria no Ensino Médio e suas Aplicações**. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 95. 2018.

Nº	Autores Citados no Texto	Situação Referencias	Ano	Recente (2012)	Fonte
1	(ALVARENGA; ANDRADE; SANTOS, 2016)	Ok	2016	X	Artigo
2	BRASIL, 2019	Ok	2019	X	
3	(CLARETO, 2002)	Ok	2002		Artigo
4	(COSTA, 2022)	Ok	2022	X	
5	(GONÇALVES, 2018)	Ok	2018	X	Artigo
6	(IEZZI, 1993)	Ok	1993		
7	Lezzi, (1985)		1985		
8	(MENEZES et al., 2020)	Ok	2020	X	Artigo
9	(PEREIRA ; GUERRA, 2016)	Ok	2016	X	Artigo
10	(SILVA, 2019)	Ok	2019	X	
11	(SOUZA, 2018)	Ok	2018	X	
Total (11)		10 (91%)		8 (73%)	5 (45%)

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Rivanaldo Martins Lopes

Doutorando em Educação.

ORCID: 0000-0002-6414-8499.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/3763303818545866>.

O LÚDICO E A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: ESTABELECIDO RELACIONOS

Rafaela Laranjeira Silva

Américo Junior Nunes da Silva

Ricardo Fabrizio da Rocha Ribas

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3200

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, nos estudos realizados no âmbito da Educação Matemática, vê-se presente as discussões acerca do uso de dispositivos potencialmente lúdicos para auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, com este texto, buscamos ampliar o olhar acerca dessa questão.

Se nos ativermos à realidade educacional brasileira notaremos que é comum à percepção negativa em relação à Matemática (VALENTE, 2022). Muitos estudantes, ao longo de suas trajetórias escolares, passam a perceber essa ciência como desconexa de sua realidade. Nesse cenário, portanto, cabe ao professor buscar estratégias que ressignifiquem essa percepção e constitua percursos de aprendizagem que aproximem o estudante do matematizar, como lugar de descoberta (D'AMBROSIO, 1993).

A ludicidade pode ser um desses dispositivos que aproximam o estudante da Matemática, em um princípio de promoção do prazer. Segundo Roloff (2018, p.1) “a palavra Lúdico vem do latim *Ludus*, que significa jogo, divertimento, gracejo (...)”. O lúdico, na educação, promove diferentes competências e habilidades e é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento humano, da percepção, dos sentimentos de liberdade e espontaneidade (SANTOS; CRUZ, 2007). A sua utilização em sala de aula permite a integração entre o professor, aluno e o saber matemático, com um movimento mobilizador de energia lúdica.

O lúdico, nesse momento e para este trabalho, pode ser entendido, também, como “uma fonte rica para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos seres humanos” (TUBINO, 2010, p. 12). Ao mobilizar o lúdico em sala de aula, é preciso que o professor tenha conhecimento apropriado e faça o planejamento adequado da atividade,

tendo claros seus objetivos e suas intencionalidades (SILVA, 2020). Assim “o lúdico se transformará num elo entre os conteúdos a serem desenvolvidos e as atividades a serem realizadas” (TUBINO, 2010, p. 14).

Ambicionamos, com este capítulo, abordar sobre a ludicidade, apresentando-a enquanto campo de estudo. Buscamos, também e para além destas páginas, que as práticas potencialmente lúdicas sejam percebidas como possibilidade de formação, de uma formação lúdica, que implica para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo da Matemática. Construir essa abordagem pautada na ludicidade foi uma escolha dos autores que, em suas trajetórias de formação, se dedicaram a estudar essa temática, seja na graduação ou na pós-graduação.

DESENVOLVIMENTO

Os jogos e brincadeiras têm se tornado cada vez mais presentes, tanto na Educação Infantil, como nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; não sendo, como assevera Silva (2020), algo particular do universo infantil; pelo contrário. Vale destacar que, embora abordemos o jogo, o brinquedo e a brincadeira, neste texto, entendemos que existe uma subjetividade na tomada de algo como lúdico e, nesse sentido, qualquer coisa pode ser lúdica; dependendo se o sujeito a percebe assim (SOUZA; SILVA, 2021). Partindo desse princípio, portanto, cabe-nos destacar que

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Estas questões nos remetem à problemática da formação do educador, a qual passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Isto resulta quase sempre em dificuldades no campo da prática pedagógica (SANTOS; CRUZ, 2007, p. 12).

O uso de dispositivos potencialmente lúdicos, como os jogos, por exemplo, se popularizou na educação, e na educação matemática, por conta do interesse que gera nos alunos; bem como, por permitir que associem os conhecimentos construídos com problemas do cotidiano, gerando assim um contato positivo, aproximando cada vez mais os discentes do conhecimento matemático.

A ludicidade é uma dimensão que está presente na vida de todas as pessoas. De acordo com Roloff (2018) o jogar é uma atividade natural do ser humano, sendo por meio dele e do brinquedo que o homem recria o mundo no qual vive. O brincar, também, é muito importante. Tanto o jogo, o brinquedo e a brincadeira estimulam o desenvolvimento da criatividade, do cognitivo e das relações sociais e afetivas. São dispositivos que promovem o autoconhecimento e a liberdade. Assim, ao pensarmos especificamente acerca do ensino de Matemática, percebemos que esses dispositivos potencialmente lúdicos são

(...) importantes ferramentas de caracterização do lúdico, permitem a vivência de uma série de situações problematizadoras que facilitam o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a construção de conceitos, justamente porque contribuem para a percepção de que a Matemática já faz parte das atividades cotidianas das pessoas (SILVA, 2014, p. 24).

Para Kishimoto (1996, p. 16) o jogo possui uma grande variedade, que define como sendo “1. o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. um sistema de regras; e 3. um objeto”. O jogo relaciona-se com o cotidiano e o contexto sociocultural do aluno, transmitido pela linguagem (KISHIMOTO, 1996).

O brinquedo é diferente do jogo, mesmo que ambos tenham uma relação. De acordo com Kishimoto (1996, p. 18) o “brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. A brincadeira é a concretização da utilização do brinquedo, “é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 1996, p. 21). Assim, todo jogo acontece em um determinado tempo e espaço, contendo uma sequência própria, utilizando-se de brinquedos para construir uma brincadeira (KISHIMOTO, 1996).

Destarte, partindo do discutido anteriormente, cabe evidenciar que para Vygotsky (1998) o brincar tem grande influência no desenvolvimento da criança, tornando o aprendizado e o desenvolvimento dela inter-relacionados com o brinquedo. Com o

(...) brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p. 34).

Se o sujeito vivencia práticas ludicamente inspiradas, cotidianamente, torna-se mais fácil que dispositivos potencialmente lúdicos sejam aceitos por ele na escola, uma

vez que se evita, como destaca Silva (2014), que se construam percepções negativas sobre essa prática. Metodologias que utilizam o brincar conseguem gerar integração e facilitar o aprendizado, agindo positivamente e ajudando no desenvolvimento de “processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora a conduta e a autoestima; explora a criatividade e, ainda, permite extravasar emoções” (ROLOFF, 2018, p. 2). É importante ressaltar que a ludicidade deve ser algo livre, prazeroso para quem a vivência, para assim gerar interesse e, por consequência, possibilitar a construção de conhecimentos por parte dos alunos (SILVA, 2014).

O professor pode ter dificuldade em vivenciar práticas que se pautam na ludicidade, especialmente ao refletirmos sobre a formação que prioriza o aspecto teórico do conhecimento específico em detrimento dos demais conhecimentos que são necessários à docência (SILVA, 2014; SILVA, 2020). Não é fácil introduzir em sala de aula o lúdico, especialmente ao percebê-lo ainda estigmatizado de forma negativa. Roloff (2018) afirma que um dos maiores desafios do docente é se aproximar dessa dimensão e se permitir brincar, para assim compreender de que modo ela pode ser vivenciada no processo de ensino-aprendizagem. Mesmo com todas as mudanças que aconteceram na sociedade moderna, o brincar não perde seu importante papel no ensino, seja por meio das brincadeiras tradicionais, ou com as mais tecnológicas e atuais.

Quando o professor valoriza o lúdico em sua prática pedagógica, ele estimula a liberdade de aprendizagem; mas para isso ele precisa de formação que, de acordo com Roloff (2018), trata-se de estudar a prática de aprendizagem lúdica, testando e buscando estratégias de ensino que se adequem aos seus alunos.

Atividades criativas e lúdicas são suportes para o desenvolvimento e aprendizagem, agindo como um aliado na interação e no desenvolvimento psicomotor e psicossocial dos estudantes. Uma aula ludicamente inspirada é criativa, imprevisível e livre, que desafia tanto o aluno, quanto o professor, colocando os dois como sujeitos do processo pedagógico. A sala de aula se torna um lugar de mediações, no qual todos ensinam e aprendem juntos, pois o brincar estimula os diferentes aspectos da formação humana (ROLOFF, 2018). É por isso, portanto, que a ludicidade é percebida por nós, nesse momento e para este texto, como uma categoria que agrega os materiais didáticos diversos, inclusive jogos e brincadeira.

CONSIDERAÇÕES

Partindo do exposto, compreendemos que a ludicidade é uma dimensão humana e que cabe ao sujeito, de forma subjetiva, tomar os diversos dispositivos como sendo lúdico para si. Dessa forma, embora foquemos, neste texto, em explorar o jogo e brincadeira, que para nós são os mais usuais, qualquer outro recurso pode ser tomado como lúdico pelos estudantes/pessoas; o que não é oportuno, dessa maneira, listá-los. Temos uma gama de possibilidades e, para isso, o professor precisa entender algumas particularidades que circuncreve o Conhecimento Lúdico.

O educador precisa, nesse sentido, vivenciar a ludicidade, pois quanto mais o professor vivenciá-la, melhor saberá lidar com ela em sala de aula, o que torna necessário que ele tenha uma formação lúdica, já que o resultado de sua formação refletirá em seu desempenho cotidiano em sala. Assim o lúdico deve ancorar a formação de professores, contribuindo para a constituição da identidade de um docente mais humano.

Diante disso, ambicionamos que esse texto contribua para o entendimento de que a dimensão lúdica é importante e que muito contribui para a formação e para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, devendo ser explorado vigorosamente nos espaços escolares e, mais particularmente, nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, B. H. **Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio**. Pro-Posições, v. 4, n. 1, p. 35-41, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Editora Cortez: São Paulo, 1996.

ROLOFF, E. **A importância do lúdico em sala de aula**. 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acessado em: 31 de maio de 2022.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D.R. M. **O lúdico na formação do educador**. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.) O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 11-18.

SOUZA, P. S. S.; SILVA, A. J. N. da. **Grupo de Estudo e o Movimento de Ressignificação da Concepção de Ludicidade: Uma Experiência no Lepem Da UNEB**. Brazilian Journal of Policy and Development, v. 3, p. 43-57, 2021.

SILVA, A. J. N.. **A Ludicidade no Laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. 184p .

SILVA, A. J. N. DA. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Campus VII da UNEB: espaço de formação e desenvolvimento do conhecimento lúdico e pedagógico do conteúdo**. In: Vieira, André Ricardo Lucas; Silva, Américo Junior Nunes da. (Org.). O futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial. 01ed.Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v. , p. 36-59.

TUBINO, L. D. **O lúdico na sala de aula: problematizações da prática docente na 4ª série do Ensino Fundamental**. 2010. 45 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia e Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VALENTE, W. R. História da formação do professor que ensina matemática: etapas de constituição da matemática para ensinar. **Revista BOEM**, Florianópolis, 2022, 10 (19), 10-24.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Rafaela Laranjeira Silva

Licencianda em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IX.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9789-7377>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/0300178512308147>.

Ricardo Fabrizio da Rocha Ribas

Licenciando em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, Campus IX.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0608-4236>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6083965440715295>.

Américo Junior Nunes da Silva

Orientador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7283-0367>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5104791370402425>.

O OFÍCIO DO ANALISTA NO UNIVERSO LACANIANO: A PSICANÁLISE PÓS FREUD

Najla Gergi Krouchane

Araceli Albino

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3202

Nesse presente trabalho serão apresentados aspectos relativos às contribuições de Lacan para a psicanálise, a partir do seu retorno a Freud, o fundador da psicanálise. Posteriormente a Freud, Lacan traz uma perspectiva diferente dos pós-freudianos da época, ou seja, o grupo dos Klenianos da escola inglesa. Nesse contexto, Lacan retorna a Freud, organiza conceitos já existentes, formula novos conceitos e preza pela essência da psicanálise, que refere-se a dar lugar ao sujeito do inconsciente. Será explanado também a visão lacaniana sobre o ofício do analista.

Além dos principais conceitos articulados por Lacan apresentados como, os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, também se mostram importantes: processo de alienação e separação; posição do desejo da mãe e função do nome no pai; Metáfora Paterna; Grande Outro; pequeno outro; Estádio do Espelho; falo; o objeto a; gozo; os quatro discursos; os três registros psíquicos, o Real, Simbólico e Imaginário. Lacan organiza as estruturas psíquicas pensadas por Freud, a neurose, psicose e perversão.

Nos seus seminários há inúmeros conceitos, a psicanálise Lacaniana se destaca por ser conceitual e pelas articulações referentes a outras temáticas e autores de sua época, principalmente relacionados à filosofia, sociologia, antropologia, linguística, mitologia, matemática, religião, dentre outras ciências. Freud utilizou-se dessa proposta, realizando o resgate em diversas ciências, principalmente pelo pensamento filosófico e relacionando com a psicanálise.

Os conceitos fundamentais da psicanálise foram retomados e explanados por Lacan (1964) afirmando que os conceitos de inconsciente, repetição, transferência e pulsão são fundamentais e basilares para a psicanálise. Lacan (1953A) critica a psicologia do Ego, por dar ênfase às questões do consciente e do ego, para ele, ao contrário da escola inglesa, o inconsciente é o que rege a constituição psíquica.

Lacan (1964) reformula o conceito das pulsões proposto por Freud, como oral, anal, escóptica e invocante, acrescentando respectivamente seus objetos principais: seio,

fezes, olhar e voz. Lacan (1964) acrescenta a questão do olhar e da voz, que são sensações primordiais para o bebê. Como Freud, as pulsões para Lacan tem objeto variável, a pulsão vai ter sentidos diferentes dependendo do significante que se apresenta ao primeiro significante. A escola inglesa dá ênfase aos mecanismos de defesa do ego, diferente de Lacan que se preocupou com as manifestações inconscientes e a sua força pulsional.

A psicanálise tem como foco o que é de singular do sujeito, de forma que o sujeito se possa modificar aquilo que traz sofrimento e causa mal-estar. Para isso, é necessário que o analisando associe livremente, para que se possa emergir o seu conteúdo inconsciente. Para Freud (1905), a análise tem como objetivo reelaborar vivências traumáticas que não puderam ser simbolizadas, e assim fazendo um rearranjo com seu sintoma, ou seja, dar outro significado.

A proposta da técnica psicanalítica é auxiliar o sujeito naquilo que ele afirma como sofrimento, ao contrário das convenções sociais que decretam as normas de como ser e viver. Nesse contexto, para Freud (1905) a análise é uma das técnicas que tem implicação mais profunda e de maior contorno, o qual pode alcançar uma mudança significativa no sujeito. Para que a técnica tenha esse efeito é necessário um analista, esse analista sendo um sujeito a que se endereça o que vai ser dito, por isso o analista é alguém “escolhido” pelo analisando. Lacan (1964) enfatiza que o analista é escolhido por uma transferência de um suposto saber, pela via do imaginário que se inicia uma análise.

Lacan (1964) a partir dessa proposta afirma que cada analista deve ter o seu estilo próprio, com sessões baseadas no tempo lógico e não cronológico, manejando o dinheiro de forma simbólica a cada analisando, e principalmente que o analista se autoriza por si mesmo, diferente da posição da IPA na época, que preconizava que para ser analista somente poderia sê-lo se seguisse padrões estabelecidos pela IPA e realizasse análise com um analista didata.

A interpretação em Lacan (1953B) é baseada nos pontos de basta na cadeia significante, ou seja, o corte analítico é no momento em que surge o inconsciente a partir da fala plena, o corte faz surgir o intervalo entre os significantes, intervalo em que emerge o sujeito do desejo. A psicologia do ego realiza interpretações através dos mecanismos e defesa do ego.

A psicanálise é uma práxis e a formação daquele que irá praticá-la é baseado em um tripé, ou seja, a união de três pilares fundamentais que serão base para o início e continuidade da formação do analista. Freud, em seu texto sobre “A questão da análise

leiga: diálogo com um interlocutor imparcial” (1926), abordou as bases do tripé para a formação do analista, que consiste na análise individual, na supervisão e na continuidade dos estudos teóricos, justificando que se o aspirante a analista segue esse tripé ele teria todos os elementos que lhe podem torna-lo um analista de fato. Vale ressaltar que o tripé favorece ao analista uma mudança interna, fator é indispensável para a formação. Lacan (1958) reafirma esse tripé necessário ao analista e acrescenta a necessidade da escrita psicanalítica, da atuação clínica e da transmissão da psicanálise, a psicanálise como sendo transmitida e não aprendida, por isso, propõe grupo de estudos, cartéis, dentre outros.

O tripé proposto por Freud dá base e sustentação à postura do analista, porém somente esses elementos não são suficientes para haver análise ou analista. Na análise somente se tem um analista se há transferência, ou seja, se o analisando endereça os seus afetos recalçados infantis na figura do analista. Para ser analista precisa criar um espaço para que se propicie a transferência, e estar nesse contexto requer do analista se despojar dos seus afetos internos, e dessa forma o analisando pode endereçar os seus afetos e reatualizá-los pela neurose de transferência.

Nesse contexto, Lacan (1956), enfatiza os conceitos apresentados por Freud, criticando a visão equivocada de outros autores da sua técnica proposta, principalmente no retorno aos conceitos fundamentais e na postura do analista. Lacan (1964) enfatiza a questão da linguagem significativa, sendo fator central da constituição do sujeito, fato enfatizado por Freud em seus textos sobre chistes, lapsos de linguagem, ato falho, sonhos, dentre outros. Partindo da linguagem Lacan (1964) explicita que na constituição do sujeito há um simbólico formado a partir de cadeias significantes estruturadas na infância. O psíquico como cadeia simbólica, se apresenta de forma que há primazia do significante, ou seja, o sentido muda a partir do par significante, um significante sozinho não tem sentido, por isso, nesse contexto se inscreve a necessidade de um analista como par significante do analisando.

Para Lacan (1956) não deve haver uma postura intelectualizada do analista, o analista não deve responder a tudo, não pode suprir as angústia do analisando. Pelo contrário, o analista deve se por em posição de causa de desejo, ou seja, posição de objeto *a*. Estar na posição de objeto *a* é justamente dispor de seus afetos internos, e estar vazio para que o analisando possa endereçar os seus conteúdos, tendo lugar de sujeito. A postura do analista é contrária posição narcísica, posição imaginária de completude, pois, se

completa não há espaço para surgir os conteúdos do analisando, é necessária a falta partindo do analista.

Lacan (1956), assim como Freud, ressalta que é indispensável ocorrer à transferência para haver uma análise, e para haver a transferência é necessário o analisando ter espaço para endereçar seus conteúdos ao analista. Lacan ressalta a necessidade de uma ignorância *docta*, que explicita que o saber vem do analisando e não do analista.

O manejo da transferência deve se dar a partir de uma ética, que permite ao sujeito emergir os seus conteúdos e que se encontre com seus significantes. A estratégia deve ser própria de cada analista, cada analista tem uma forma de manejar a transferência com cada analisando, o analista é aquele que definirá o estilo de atuação (Pimenta, 2021).

O método analítico para Freud (1905) é o que tem efeito mais penetrante e maior alcance, mediante o qual se obtém a mais substancial mudança do sujeito. Para que a técnica tenha esse efeito é necessário ao analista seguir uma técnica que vai além de obedecer a pré-requisitos, consistindo em um ofício de suposto saber, o analista sempre irá supor saber (Lacan, 1964).

O analisando não fala sobre si para qualquer pessoa, ele escolhe alguém com quem falar, e essa escolha é inconsciente. Pela neurose da transferência pode-se reatualizar na figura do analista as figuras parentais da infância, e com essa reatualização pode-se começar um processo de ressignificação. É importante salientar que antes existe uma transferência de saber que antecede a neurose de transferência desenvolvida na análise. A transferência de saber ocorre na escolha do analista, ou seja, quem o analisando acredita que irá saber sobre ele (Lacan, 1964).

Para Lacan (1952) cada analista precisa se autorizar por si mesmo, escolhendo para si o seu estilo, por isso ser analista trata-se de um ofício, pois não há parâmetros exatos de como tornar-se analista, o analista está sempre no *vir-a-ser* para que o analisando possa estar no *falta-a-ser*.

Freud (1900) propõe como técnica fundamental da psicanálise a associação livre, que refere-se ao paciente falar o que vier à mente sem nenhum filtro ou julgamento. Lacan (1964) retrata a associação livre como não sendo livre, pois a associação livre parte do que está recalcado no sujeito, parte de seus significantes.

O analista deve promover a associação livre e conduzindo a análise de forma que emerge o que há de inconsciente no sujeito, Freud (1900) utilizou da interpretação

principalmente ressaltada as figuras parentais, nesse aspecto Lacan realça a interpretação com função de corte. Este corte ocorre no momento em que surge um conteúdo inconsciente manifesta-se ao qual deve-se ter atenção.

O inconsciente tem suas próprias leis, como Freud (1900) conceituou a lei da condensação e do deslocamento. Lacan (1964) traduziu esses conceitos respectivamente como metáfora e metonímia. São por essas leis que o inconsciente se manifesta na análise. Nesse momento deve ocorrer o corte analítico, que age como um ponto de basta, que tem por objetivo retroagir em etapas mais precoces da vida infantil. Sem o corte a manifestação inconsciente é submetida novamente à resistência.

Por fim, podemos afirmar que a psicanálise é singular, assim como o ofício para ser analista é singular. Cada análise tem sua particularidade, ou seja, a análise sendo formada por dois significantes, o analista e o analisando. A construção de uma análise não é fácil, a muito do que o analista precisa fazer, é necessário ocorrer à transferência, e o mais difícil é o analista se despir do seu eu.

REFERÊNCIAS

FREUD, S. (1900), A interpretação dos sonhos. Obras completas / tradução e notas Paulo Cesar de Souza - São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. (1926). A questão da análise leiga: dialogo com um interlocutor imparcial. In: Freud, S. Inibição, sintoma e angustia o futuro de uma ilusão e outros textos. Obras completas / tradução e notas Paulo Cesar de Souza - São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FREUD, S. (1905). Psicoterapia. In: Freud, S. Três ensaios sobre a sexualidade, análise fragmentaria de uma histeria (“O caso Dora”), e outros textos. Obras completas / tradução e notas Paulo Cesar de Souza - São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 2)

LACAN, J. (1958). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: LACAN, J. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LACAN, J. (1953A). Discurso de Roma. In: LACAN, J. Outros escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

LACAN, J. (1953B). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. Escritos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

LACAN, J. (1963). Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LACAN, J. (1998). Situação da psicanálise e formação do psicanalista em 1956. J. Lacan, Escritos, 461-495. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

PIMENTA, A. C. (2021). A ética do desejo e a política da falta The ethic of desire and the policy of lack. Reverso, Belo Horizonte, v. 34, n. 64, p. 15-23, dez. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952012000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 out. 2021.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Najla Gergi Krouchane

Psicanalista, Psicóloga, Pedagoga, Psicopedagoga, Licenciada em Ciências Sociais, Especialista em psicanálise e especialista em psicanálise com crianças e adolescentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0281-4636>.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4771597833717032>.

Araceli Albino

Doutora em Psicologia, Psicóloga, psicanalista, coordenadora do curso de formação em psicanálise do Núcleo Brasileiro de Pesquisas Psicanalíticas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1391-8553>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7927521064843725>.

REABILITAÇÃO COGNITIVA EM CASOS DE ACALCULIA: O PAPEL DA NEUROPLASTICIDADE

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3206

INTRODUÇÃO

A neurociência tem sido uma área de grande interesse nas últimas décadas, pois busca compreender a estrutura e funcionamento do cérebro humano, e como isso pode influenciar no aprendizado, no desenvolvimento e até mesmo na saúde mental. Diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de entender as bases neurais do comportamento humano, e como isso pode impactar na educação e na promoção do bem-estar. Abordá-la então, apresentando conceitos complexos de maneira acessível é primordial (ROS, 2018). Ademais, o desenvolvimento cerebral possui períodos críticos, e é importante estimular adequadamente o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, motores e cognitivos durante a infância, pois é nessa fase que ocorrem as maiores transformações no cérebro (SEFARTY, 2021). Além disso, Immordino-Yang et al. (2019) afirmam que o desenvolvimento cerebral é inerentemente social e emocional, o que implica em uma abordagem mais holística na educação.

Neste sentido, a neuroplasticidade é essencial para o desenvolvimento humano, permitindo a adaptação do cérebro a estímulos internos e externos, reorganizando conexões entre neurônios. Mecanismos como plasticidade sináptica, neurogênese e reorganização cortical desempenham papéis importantes nesse processo. Ela é influenciada por fatores externos e internos, como experiências, ambiente e aprendizado, moldando o funcionamento do cérebro (REIS, PETERSSON & FAÍSCA, 2009; KAYS, HURLEY E TABER 2012; LINDENBERGER, WENGER E LÖVDÉN 2017).

A interface entre neurociência e educação tem avançado na compreensão do cérebro e comportamento humano, beneficiando o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes. Estudos de neuroimagem, como a ressonância magnética funcional, têm investigado a relação entre a acalculia e a plasticidade cerebral. Por outro lado, a neuroplasticidade também é relevante para o desenvolvimento do senso numérico,

pois o cérebro humano possui habilidades inatas para processar números, que podem ser aprimoradas por estímulos adequados (ANSARI, 2012).

Compreender a neurociência e sua relação com o desenvolvimento do senso numérico é fundamental para a criação de abordagens educacionais eficazes e para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem matemática. No entanto, é necessário considerar as diferenças culturais e realizar estudos transculturais para uma compreensão mais abrangente da plasticidade cerebral.

AS BASES DA NEUROPLASTICIDADE

A neurociência tem despertado interesse crescente devido ao seu estudo da estrutura e funcionamento do cérebro humano, assim como suas implicações na educação e saúde mental. A pesquisa busca compreender as bases neurais do comportamento humano, promovendo uma abordagem holística na educação (ROS, 2018; SEFARTY, 2021; IMMORDINO-YANG *et al.*, 2019).

Um dos aspectos estudados é a atenção, cujos sistemas podem ser moldados para melhorar o desempenho cognitivo (POSNER *et al.*, 2006; PETERSEN & POSNER, 2012). Além disso, a hipótese da "reciclagem neuronal" sugere que o cérebro reutiliza áreas para desenvolver habilidades como leitura e aritmética (DEHAENE, 2005).

Neste sentido, a neuroplasticidade é essencial para o desenvolvimento humano, permitindo a adaptação do cérebro a estímulos internos e externos, reorganizando conexões entre neurônios (REIS *et al.*, 2009; KAYS *et al.*, 2012; SOUZA *et al.*, 2016; LINDENBERGER *et al.*, 2017). Mecanismos como plasticidade sináptica, neurogênese e reorganização cortical desempenham papéis importantes nesse processo.

Ela é influenciada por fatores externos e internos, como experiências, ambiente e aprendizado, moldando o funcionamento do cérebro (ANSARI, 2012). Estímulos culturais e educacionais podem fortalecer conexões neurais relacionadas, enquanto fatores de risco ou proteção afetam o desenvolvimento infantil (NUNES *et al.*, 2014; RINDERMANN & BAUMEISTER, 2015).

A interface entre neurociência e educação tem avançado na compreensão do cérebro e comportamento humano, beneficiando o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes (FISCHER, 2009; SCHWARTZ, 2015; TOKUHAMA-ESPINOSA & NOURI, 2020). Estudos de neuroimagem, como a ressonância magnética

funcional, têm investigado a relação entre a acalculia e a plasticidade cerebral (BERNAL, ARDILA & ALTMAN, 2009).

Por outro lado, a neuroplasticidade também é relevante para o desenvolvimento do senso numérico, pois o cérebro humano possui habilidades inatas para processar números, que podem ser aprimoradas por estímulos adequados. Intervenções educacionais e culturais adequadas podem fortalecer as conexões neurais relacionadas ao processamento numérico e promover um desenvolvimento eficiente do senso numérico (ANSARI, 2012).

Compreender a neurociência e sua relação com o desenvolvimento do senso numérico é fundamental para a criação de abordagens educacionais eficazes e para promover o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem matemática. No entanto, é necessário considerar as diferenças culturais e realizar estudos transculturais para uma compreensão mais abrangente da plasticidade cerebral (ANSARI, 2012).

O DESENVOLVIMENTO DO SENSO NUMÉRICO

O processamento numérico é uma habilidade cognitiva fundamental para os seres humanos, envolvendo diferentes códigos numéricos representados no cérebro. Esses códigos incluem o verbal, o arábico e o abstrato, cada um com suas próprias formas de representar e relacionar os números.

Os códigos numéricos estão conectados a objetos externos por meio de processos de entrada/saída adequados, como a leitura de numerais verbais ou a interpretação de conjuntos de objetos visuais. Além disso, esses códigos podem ser traduzidos uns nos outros por meio de processos de transcodificação, permitindo a realização de diversos procedimentos de cálculo (COHEN & DEHAENE, 2013).

O senso numérico é uma habilidade essencial para o processamento e compreensão dos números, envolvendo a estimativa de quantidades, o reconhecimento de padrões numéricos e o desempenho de cálculos básicos. No cérebro, o senso numérico é mediado por regiões cerebrais localizadas no hemisfério parietal, como o sulco intraparietal e o giro angular. Essas áreas trabalham em conjunto com outras regiões cerebrais, como o córtex pré-frontal, o córtex temporal e o córtex occipital, para processar e representar os números de maneira simbólica e não simbólica (DEHAENE, 2011).

Os diferentes códigos numéricos são implementados por meio de regiões específicas no cérebro. Os numerais verbais são processados nas áreas de linguagem do hemisfério esquerdo, enquanto os numerais arábicos são identificados pelo córtex occipito-temporal esquerdo. A representação de quantidades é mediada pelo sulco intraparietal, onde as regiões estão interconectadas, permitindo a comunicação e integração dos diferentes códigos numéricos (DEHAENE, 2011; COHEN & DEHAENE, 2013).

O processamento numérico também envolve um sistema cerebral inato conhecido como "sistema de magnitude", que permite estimar e comparar quantidades de forma aproximada, sem a necessidade de contar ou usar símbolos numéricos. Esse sistema é pré-verbal e baseia-se em representações neurais analógicas.

Compreender as habilidades básicas de processamento numérico e sua base neural pode ter implicações importantes no diagnóstico e tratamento da acalculia, auxiliando no desenvolvimento de estratégias de reabilitação que visem estimular e reorganizar as áreas cerebrais envolvidas no processamento numérico (ARDILA & ROSSELLI, 2002; COHEN & DEHAENE, 2013).

A ACALCULIA E O CÉREBRO

A acalculia é um distúrbio neuropsicológico adquirido que prejudica a capacidade de realizar cálculos matemáticos, enquanto a dislexia é um distúrbio de leitura que afeta a precisão e fluência na leitura. Esses distúrbios podem ser causados por lesões em diferentes áreas do cérebro, como o córtex parietal, o córtex pré-frontal e o córtex temporal, que desempenham papéis específicos no processamento numérico (COHEN & DEHANENE, 2013).

Estudos com pacientes que desenvolveram acalculia devido a lesões cerebrais têm fornecido insights sobre as funções dessas áreas cerebrais no processamento numérico. Lesões no sulco intraparietal podem levar a dificuldades na estimativa e no reconhecimento de quantidades, enquanto lesões no córtex pré-frontal podem afetar o planejamento e a execução de cálculos matemáticos (COHEN & DEHANENE, 2013).

Danos ou disfunções nessas áreas cerebrais, decorrentes de lesões traumáticas, acidentes vasculares cerebrais, tumores cerebrais ou condições neurológicas como a doença de Alzheimer, podem resultar na manifestação da acalculia. Indivíduos afetados

por esse distúrbio podem ter dificuldades em reconhecer números, compreender conceitos matemáticos, realizar cálculos aritméticos simples e seguir sequências numéricas (ARDILA E & ROSSELI, 2002).

A acalculia apresenta diferentes subtipos, cada um com características específicas de déficits no processamento matemático. Os mecanismos do aprendizado matemático podem ser afetados de várias maneiras em pessoas com acalculia. Assim, a plasticidade cerebral, essencial para a formação de novas conexões sinápticas necessárias para a aprendizagem matemática, pode ser comprometida. Além disso, a modulação da atenção e da memória de trabalho, processos cognitivos essenciais para o aprendizado matemático, também pode ser prejudicada, dificultando a execução de tarefas matemáticas (DEHANENE, 2011).

A acalculia pode ser tratada por meio de terapia cognitiva, que estimula áreas cerebrais alternativas e promove o desenvolvimento de estratégias compensatórias para superar as limitações do distúrbio (ARDILA & ROSSELI, 2002). A educação e a exposição a números e conceitos matemáticos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades numéricas (DEHANENE, 2011). Mesmo diante dos desafios significativos da acalculia, o cérebro humano tem uma notável capacidade de compensação e adaptação.

Conway (2020) destaca dez princípios fundamentais para entender os mecanismos neurocognitivos da aprendizagem estatística, ressaltando a existência de diferentes mecanismos de aprendizado que interagem para apoiar o aprendizado matemático. Esses mecanismos podem ser afetados de maneiras variadas em pessoas com acalculia, incluindo déficits na transcodificação numérica, manipulação de quantidades não simbólicas e aritmética mental.

Os déficits em aritmética mental resultam da interação complexa de componentes cognitivos heterogêneos, afetando aspectos verbais e quantitativos do processamento numérico. Além disso, diferentes componentes do sistema de processamento de números podem ser afetados de maneira independente, havendo dissociações entre números e linguagem (COHEN & DEHANENE, 2013).

Apesar de a acalculia ser um distúrbio neuropsicológico que prejudica a capacidade de realizar cálculos matemáticos devido a danos ou disfunções em áreas específicas do cérebro, o cérebro humano tem a capacidade de se adaptar a essas dificuldades.

Neste sentido, a reabilitação cognitiva, por meio de intervenções específicas e treinamento adaptado, desempenha um papel crucial na estimulação de áreas cerebrais alternativas e no desenvolvimento de estratégias compensatórias. A educação e a exposição a números e conceitos matemáticos também desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades numéricas. Com abordagens adequadas de reabilitação cognitiva, é possível promover o aprendizado matemático e ajudar os indivíduos afetados pela acalculia a superar as limitações e alcançar um melhor funcionamento cognitivo (COHEN & DEHANENE, 2013).

PROCESSOS DE REABILITAÇÃO COGNITIVA EM CASOS DE ACALCULIA

Estudos indicam que a combinação de treinamento físico e cognitivo tem efeitos sinérgicos superiores em comparação ao treinamento isolado, resultando em melhorias no desempenho. Essas melhorias podem ser atribuídas à plasticidade neural e estimulação da neurogênese, conforme evidenciado por pesquisas em animais (VARSHNEY & BARBEY, 2021).

Na reabilitação da acalculia, a aplicação de estratégias multimodais de treinamento, que envolvem estímulos cognitivos e físicos, pode ser particularmente benéfica. Essa abordagem sinérgica promove a plasticidade neural, melhora a função executiva e contribui para o bem-estar subjetivo dos indivíduos afetados (ANSARI, 2012; KAYS & TABER, 2012; REIS & FAÍSCA, 2009).

A neuroplasticidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e reestruturação cerebral. Estratégias pedagógicas multissensoriais, que enfatizam a repetição e promovem associações neurais mais consolidadas, podem facilitar o aprendizado de indivíduos com acalculia (SOUZA *et al.*, 2016).

Além disso, a metacognição, que envolve a capacidade de monitorar e controlar os próprios processos cognitivos, desempenha um papel importante no bem-estar global e no aprimoramento do processo de aprendizagem. É possível desenvolver e aprimorar essa habilidade, permitindo uma reflexão mais profunda sobre o processo de aprendizagem (VARSHNEY & BARBEY, 2021).

A reabilitação cognitiva pode ser alcançada por meio de intervenções terapêuticas, como a técnica de compensação, que permite aos indivíduos utilizar outras habilidades cognitivas para auxiliar nos cálculos matemáticos (ARDILA & ROSSELI, 2019).

Outra maneira, é a terapia ocupacional que também desempenha um papel relevante na recuperação da função matemática em pacientes com acalculia após uma lesão cerebral adquirida, como um derrame (BENN et al., 2022). Além disso, intervenções e pesquisas são fundamentais para a redução de transtornos do desenvolvimento e deficiências (BOIVIN et al., 2015).

A reabilitação cognitiva pode ser adaptada às necessidades específicas de cada paciente, considerando os déficits identificados. Por exemplo, no caso de déficits na transcodificação numérica, exercícios de identificação e reconhecimento de dígitos, bem como práticas de tradução em palavras e produção verbal, podem ser aplicados. Para pacientes com dificuldades na manipulação de quantidades não simbólicas, é possível focar no desenvolvimento da percepção numérica e na compreensão de conjuntos de objetos (COHEN & DEHANENE, 2013).

Além disso, a abordagem para deficiências em aritmética mental em adultos educados requer a identificação de déficits verbais e quantitativos específicos, visando fortalecer os processos de entrada e saída simbólica, melhorar a disposição espacial de problemas aritméticos, aprimorar o controle executivo e o sequenciamento, bem como desenvolver habilidades de cálculo elementar (VARSHNEY & BARBEY, 2021).

Em todas as situações, é fundamental adaptar a reabilitação cognitiva às necessidades individuais, utilizando terapia cognitiva, treinamento específico e práticas repetitivas. O objetivo é estimular áreas cerebrais alternativas, promover a plasticidade cerebral e desenvolver estratégias compensatórias para superar as limitações da acalculia. A colaboração entre profissionais de saúde, como neuropsicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, é essencial para fornecer uma abordagem abrangente e eficaz de reabilitação cognitiva (COHEN & DEHANENE, 2013).

Estratégias pedagógicas multissensoriais e técnicas de compensação auxiliam na superação das dificuldades na manipulação numérica e no desenvolvimento de habilidades cognitivas alternativas. Além disso, a metacognição desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar global e na melhoria do processo de aprendizagem. A colaboração interdisciplinar entre profissionais de saúde é crucial para desenvolver intervenções terapêuticas personalizadas, considerando as áreas específicas afetadas em cada caso. Essas abordagens integradas podem otimizar a reabilitação cognitiva e a qualidade de vida dos indivíduos afetados pela acalculia (COHEN & DEHANENE, 2013; BOIVIN et al., 2015; BENN et al., 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuroplasticidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento do senso numérico e no processamento matemático, permitindo que o cérebro humano se adapte a estímulos e experiências, reorganizando as conexões neurais. A neurociência tem contribuído para o entendimento desses processos, beneficiando a educação e o tratamento de distúrbios como a acalculia.

Pessoas com este distúrbio neuropsicológico, têm prejudicada a capacidade de realizar cálculos matemáticos devido a danos ou disfunções em áreas específicas do cérebro. No entanto, a plasticidade cerebral oferece esperança para indivíduos afetados, permitindo que áreas alternativas assumam as funções comprometidas e desenvolvendo estratégias compensatórias.

Uma ação efetiva pode ser a reabilitação cognitiva que desempenha um papel fundamental na recuperação da acalculia, utilizando intervenções terapêuticas adaptadas às necessidades individuais. Estratégias multimodais de treinamento, que combinam estímulos cognitivos e físicos, podem potencializar os efeitos da reabilitação.

Além disso, com a neuroplasticidade surge formação de novas conexões sinápticas e a reorganização cerebral, melhorando o desempenho matemático. Aliado, tem-se a metacognição e a abordagem multissensorial são importantes na reabilitação cognitiva, permitindo a reflexão sobre os processos de aprendizagem e promovendo associações neurais mais consolidadas.

Intervenções terapêuticas, como a técnica de compensação e a terapia ocupacional, podem auxiliar na superação dos déficits matemáticos. A pesquisa contínua e os avanços na neurociência e na reabilitação cognitiva são essenciais para aprimorar a compreensão da acalculia e desenvolver estratégias cada vez mais eficazes.

REFERÊNCIAS

ANSARI, Daniel. Culture and education: new frontiers in brain plasticity. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 2, p. 93-95, 2012. Disponível em: <https://psiquiatriabh.com.br/wp-content/uploads/2015/01/Plasticidade-cerebral-Ingles.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ARDILA, Alfredo & ROSSELI, Monica. Cognitive rehabilitation of acquired calculation disturbances. **Behavioural Neurology**, v. 2019, n. 3151092, s. p., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1155%2F2019%2F3151092>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ARDILA, Alfredo & ROSSELI, Monica. Acalculia and dyscalculia. **Neuropsychology Review**, v. 12, n. 4, p. 179–231, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/a:1021343508573>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BENN, Yael et al. A qualitative study into the experience of living with acalculia after stroke and other forms of acquired brain injury. **Neuropsychological Rehabilitation**, s. v., s. n., p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09602011.2022.2108065>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BERNAL, Byron; ARDILA, Alfredo & ALTMAN, Nolan R. Acalculia: an fMRI study with implications with respect to brain plasticity. **International Journal of Neuroscience**, v. 113, n. 11, p. 1505-1523, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00207450390231545>. Acesso em: 25 mai. 2023.

BOIVIN, Michael J et al. Reducing neurodevelopmental disorders and disability through research and interventions. **Nature**, v. 527, n. 7578, p. S155-S160, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26580321/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

COHEN, Laurent & DEHANENE, Stanislas. Acalculia. *In*: O. Godefroy (Ed.). **The behavioral and cognitive neurology of stroke**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 101–113, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139058988.011>. Acesso em: 25 mai. 2023.

CONWAY, Christopher M. How does the brain learn environmental structure? Ten core principles for understanding the neurocognitive mechanisms of statistical learning. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 112, s. n., p. 279-299, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7211144/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

DEHANENE, Stanislas. **The number sense: how the mind creates mathematics**. New York: Oxford University Press, 2011.

DEHAENE, Stanislas. Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The “neuronal recycling” hypothesis. *In*: S. Dehaene, J.-R. Duhamel, MD Hauser y G. Rizolatti (Eds.). **From monkey brain to human brain**. Cambridge: MIT Press. p. 133-57, 2005. Disponível em: <https://courses.edx.org/assets/courseware/v1/9cc335f4f6958005b7d107ddef0048ed/asset-v1:JaverianaX+NEU2.0x+1T2023+type@asset+block/EvolutionReading.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

FISCHER, Kurt W. Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching. **Mind, Brain, and Education**, v. 3, n. 1, p. 3-16, 2009. Disponível em: <http://toolbox2.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/Documents/MBEScientificGroundwork.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

FISCHER, Kurt W. Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. *In*: **The educated brain: Essays in neuroeducation**, p. 127-150, 2008. Disponível em:

<https://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/FischerCyclesCognBrain.EducBrainCUP.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DARLING-HAMMOND, Linda & KRONE, Christina R. Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 3, p. 185-204, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>. Acesso em: 25 mai. 2023.

KAYS, Jill L.; HURLEY, Robin A. & TABER, Katherine H. The dynamic brain: neuroplasticity and mental health. **The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences**, v. 24, n. 2, p. 118-124, 2012. Disponível em: <https://neuro.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.neuropsych.12050109>. Acesso em: 25 mai. 2023.

LINDENBERGER, Ulman; WENGER, Elisabeth & LÖVDÉN, Martin. Towards a stronger science of human plasticity. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 18, n. 5, p. 261-262, 2017. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2442190/component/file_2442334/content. Acesso em: 25 mai. 2023.

NUNES, Tatiene Germano Reis et al. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 203-210, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/fnmy3N9gQWwXDYrYSGgKwsm/?lang=pt>

HYPERLINK

"<https://www.scielo.br/j/pee/a/fnmy3N9gQWwXDYrYSGgKwsm/?lang=pt&format=html>"&

HYPERLINK

"<https://www.scielo.br/j/pee/a/fnmy3N9gQWwXDYrYSGgKwsm/?lang=pt&format=html>". Acesso em: 25 mai. 2023.

PETERSEN, Steven E. & POSNER, Michael I. The attention system of the human brain: 20 years after. **Annual review of neuroscience**, v. 35, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3413263/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

POSNER, Michael I. et al. Analyzing and shaping human attentional networks. **Neural networks**, v. 19, n. 9, p. 1422-1429, 2006. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17059879/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

REIS, Alexandra Isabel Dias; PETERSSON, Karl Magnus & FAÍSCA, Luís. **Neuroplasticidade: Os efeitos de aprendizagens específicas no cérebro humano. Temas atuais em Psicologia**, s. v., s. n., p. 11-26, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandra_Reis/publication/50809628_Neuroplasticidade_Os_efeitos_de_aprendizagens_especificas_no_cerebro_humano/links/57222add08aee491cb32e0a9.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

RINDERMANN, Heiner & BAUMEISTER, Antonia E. E. Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. **Learning and individual differences**, v. 37, s. n., p. 133-138, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608014002507>. Acesso em: 25 mai. 2023.

ROS, H. (2018). **Neurocomic**. Rio de Janeiro: Darkside Books.

SCHWARTZ, Marc. Mind, brain and education: a decade of evolution. **Mind, Brain, and Education**, v. 9, n. 2, p. 64-71, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/mbe.12074>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SEFARTY, C. (2021). **Desenvolvimento do cérebro e seus períodos críticos**: as bases neurais do desenvolvimento dos sistemas sensoriais motores e cognitivos. Rio de Janeiro [s.n.]. E-book. Disponível em: https://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2022/07/Desenvolvimento-do-Ce%CC%81rebro-e-seus-Peri%CC%81odos-Criticos_Claudio-Serfaty.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, Gabriela Guerra Leal de et al. **A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?**. Ouro Preto: CBIOL, 2016. p. 4-9. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%c3%87%c3%83OTECNICA_Neuroci%c3%aanciaEduca%c3%a7%c3%a3oCerebro.pdf. Acesso em: 25 mai. 2023.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey Noel & NOURI, Ali. Evaluating what mind, brain and education has taught us. **Access: contemporary issues in education**, v. 40, n. 1, p. 63-71, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345488033_Evaluating_what_Mind_Brain_and_Education_has_taught_us. Acesso em: 25 mai. 2023.

VARSHNEY, Lav R. & BARBEY, Aron K. Beyond IQ: The Importance of Metacognition for the Promotion of Global Wellbeing. **Journal of Intelligence**, v. 9, n. 4, p. 54, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence9040054>. Acesso em: 25 mai. 2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Pós-doutora em Psicologia pela Universidad de Flores. Doutora em Educação pela Absoulute Christian University. Doutoranda em Neurociências pela Logos University International. Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4948-6462>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/4339738876228880>.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3208

INTRODUÇÃO

Organizar e sistematizar o processo de ensino é uma tarefa de extrema relevância e existem importantes fatores nesse processo que se nós, professores de Educação Física, deixarmos de considerar tenderemos ao fracasso. Fatores como quem são os sujeitos, as etapas de ensino e os contextos em que estão esses sujeitos são de extrema relevância. (DARIDO, 2003). Considerar os documentos oficiais e abordagens de ensino de modo reflexivo e crítico também o são.

Sabemos que a Educação Física esteve refém de diversas políticas públicas em diferentes governos e que as aulas na prática acabavam por reproduzir o que estava no discurso político (CASTELLANI FILHO, 1988), porém desde a década de 1980 pra cá houve uma revolução no sistema educacional e também na Educação Física e, pelo menos no discurso, surgiram novas propostas de sistematização e organização das aulas de Educação Física escolar baseadas principalmente em visões críticas e pós-críticas. (DARIDO, 2003).

Diante dos fatos citados delimitou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como os professores de Educação Física buscam organizar e sistematizar suas aulas dentro do processo de ensino? Para chegar a resposta da pesquisa a mesma teve como objetivo analisar trabalhos que trouxessem metodologias de aulas para verificação de como se dá a organização e sistematização do processo de ensino por parte dos professores de Educação Física.

A presente pesquisa utilizou-se da revisão da literatura como metodologia para chegar aos seus objetivos. A revisão de literatura é indispensável para se obter uma ideia fidedigna do atual estado de conhecimentos sobre um tema. A mesma busca nos livros e artigos somente a informação mais relevante. (BENTO, 2012)

ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

Primeiramente é importante destacar que sendo o Brasil um país continental se torna uma tarefa cruel dar uma resposta padrão sobre todos os professores de Educação Física e suas sistematizações no processo de ensino. Existem diversas abordagens com metodologias alicerçadas em fatores sociais e culturais, como abordagem crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural e outras (Darido, 2003), além de documentos oficiais (como a BNCC, por exemplo) que orientam e auxiliam os professores nesse processo de organização e sistematização.

Analisando documentos oficiais, apesar de diversas críticas feitas a BNCC, a mesma buscou de algum modo organizar os conteúdos trabalhados. Betti (2018), um de seus críticos, destaca a importância dada aos sujeitos da aprendizagem na BNCC quando a mesma fala em ampliar sua consciência (do aluno), cuidado de si, autonomia e participação autoral na sociedade.

Além da BNCC, existem também os documentos oficiais estaduais e municipais. Bracht (2010) traz em seu texto a elaboração do referencial curricular da Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo. O mesmo foi elaborado em 2009 por Fernando Jaime González e Alex Branco Fraga. De acordo com o autor esse documento foi um esforço de sistematizar propostas e experiências oriundas do movimento renovador da Educação Física brasileira. O mesmo entende que esse documento valoriza os diversos contextos históricos, além da cultura corporal de movimento e seus temas. É possível notar que o documento ao valorizar os diversos contextos históricos e a cultura corporal e seus temas têm uma visão crítica e pós-crítica sobre o ensino e os sujeitos. Compreende-se também que o conteúdo e cada etapa da educação básica são valorizados pelo mesmo devido ser oriundo do movimento renovador da Educação Física, o qual tem o Coletivo de Autores e sua obra como peça fundamental nesse movimento. Essa obra (Coletivo de Autores, 1992) busca trabalhar o conhecimento de forma espiralada, ou seja, o conteúdo vai avançando a cada etapa de ensino. Por outro lado, isso não significa que na prática os professores tem buscado seguir ou serem orientados por esse documento no estado do Rio Grande do Sul.

Assim como existem documentos que buscam orientar os professores de Educação Física em suas sistematizações e organizações, é bem verdade que também existe ainda uma herança histórica de tendências biologicistas e esportivistas, as quais são possíveis

de serem notadas nas aulas e metodologias de ensino por parte de diversos professores, as quais não contribuem na formação dos alunos de modo crítico, pós-crítico e reflexivo devido as mesmas tão somente contemplarem o corpo biológico e o alto rendimento gerando assim conceitos equivocados, preconceitos e exclusão (CASTELLANI FILHO, 1988).

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO

Buscando conhecer os conteúdos que têm sido trabalhados nas aulas de Educação Física escolar Silva e Sampaio (2012) realizaram uma investigação a partir do levantamento e análise de artigos publicados em periódicos nacionais entre os anos de 1997 e 2010. Investigou-se somente literaturas relacionadas ao ensino fundamental. A pesquisa conclui que o esporte tem sido o conteúdo principal das aulas, além do mesmo ser trabalhado de modo não-crítico. Os autores propõem que haja uma ressignificação do esporte, de modo democrático e que sejam enfrentados os valores geradores de exclusão. Também propõem que sejam trabalhados outros temas da cultura de movimento (jogos, lutas, ginásticas e outras) e que o planejamento e objetivo das aulas sejam traçados a partir da necessidade dos alunos. É possível ver tanto a teoria crítica como a pós-crítica na análise do trabalho citado quando os autores concluem que o esporte é trabalhado de modo não-crítico e quando os mesmos propõem que o planejamento e objetivos das aulas sejam traçados a partir da necessidade dos alunos. Porém nos resultados encontrados pelos autores conclui-se justamente o oposto como citado acima, o que reforça a ideia de dicotomia, a qual na teoria encontram-se muitos trabalhos com críticas ao modo com que o esporte é trabalhado na escola, porém na prática a realidade segue a tendência esportivista. É importante destacar que o grande movimento de mudança da educação e da Educação Física especialmente, inicia-se na década de 1980 juntamente com mudanças políticas e econômicas e que a conscientização a respeito da importância da sistematização das aulas de EF e de novas metodologias por parte dos professores se deu (e ainda se dá) gradualmente, sendo possível que grande parte dos professores que tiveram suas aulas investigadas tenha tido formações mais voltadas ao ensino do esporte.

Em outra pesquisa Santos, Nobre, Niquini e Lopes (2018) buscando apreender a presença do conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física em uma escola específica e

de realidade específica verificaram que no ensino fundamental a ginástica foi desenvolvida do 1º ao 6º ano, porém somente a Ginástica Para Todos (GPT). De acordo com a Brasil (2018) a GPT também é conhecida como ginástica geral e a BNCC indica que a mesma deve ser trabalhada dentro do conteúdo de ginástica desde o 1º ano do ensino fundamental até o 5º, não sendo citada em relação ao 6º ano como desenvolvida na escola onde ocorreu a pesquisa. Pode-se observar coerência com o documento oficial apesar do 6º não trazer esse conteúdo dentro do tema Ginástica. Por outro lado, é importante destacar que a ginástica, como tema da cultura de movimento, possui diversas modalidades que devem ser trabalhadas em todas as etapas da educação básica.

Um terceiro trabalho analisado buscou descrever os conteúdos trabalhados e ações realizadas por parte dos professores de Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS. Fortes, Azevedo, Kremer e Hallal (2012) observaram que dentre as estratégias metodológicas utilizadas nas aulas (e a ausência das mesmas) encontraram-se majoritariamente o “jogo livre” (famosa rola a bola), sendo o esporte coletivo o conteúdo mais presente, além da ação dos professores estar voltada a observar a atividade. Nota-se nos resultados dessa pesquisa que os professores de Educação Física dessa escola, na qual a pesquisa foi realizada, se distanciam das abordagens da Educação Física que propõem metodologias de aulas com base em fatores sociais e culturais. Distanciam-se também dos documentos oficiais, como a BNCC por exemplo, e o do referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul citado por Bratch (2010), pois trabalham majoritariamente o esporte coletivo e “oferecem” aos alunos aulas livres de conteúdos, de proposições, de problematizações, de contextualizações fazendo assim um desserviço a toda a comunidade da Educação Física escolar comprometida com o trabalho docente, a comunidade local, incluindo pais e alunos.

Megale (2020) realizou um interessante trabalho analisando o processo do ensino do Rúgbi para turmas de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública a partir da BNCC. O autor aponta que a proposta da BNCC é viável ao sugerir que as habilidades devem ser desenvolvidas durante o ensino dos esportes de invasão através das dimensões do conhecimento Experimentação, Análise e Compreensão. Pontua também a respeito da importância do trabalho integrado de cada dimensão orientado pela BNCC. O trabalho de Megale (2020) demonstra coerência com o documento oficial, além de oferecer um conteúdo esportivo distinto do “quarteto fantástico”, podendo o mesmo ser contextualizado na escola por nós professores de diversas formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os trabalhos descritos acima podemos observar o quanto existem lugares em que o comprometimento com a Educação Física vem crescendo. Porém, por outro lado ainda há muitos locais em que o esporte é o “carro chefe” e pior ainda, locais em que há um descompromisso com a profissão, com a escola e com os alunos, simplesmente rolando a bola. Enquanto dois trabalhos foram coerentes com o documento oficial (BNCC), o qual (ainda que contenha pontos conflituosos) busca de algum modo organizar e sistematizar os conteúdos de acordo com o nível de ensino e com contextos e realidades distintas, outros dois trabalhos verificaram o esportivismo e o desinteresse com o trabalho pedagógico por parte de alguns docentes.

Há a necessidade de destacar que toda essa mudança que a EF vem vivenciando nos últimos 40 anos é um processo, processo esse que envolve visões de mundo, sociedade e políticas públicas. Muitos professores talvez tenham dificuldade com mudanças metodológicas devido a suas formações durante a graduação. Acredito que a formação continuada seja um dos caminhos para que nós, professores de Educação Física, não deixemos de lado o compromisso com nosso trabalho, o qual é contribuir com a formação de nossos alunos através da cultura de movimento e seus temas.

É importante destacar que alguns estudos podem nos dar pistas sobre a organização e a sistematização do processo de ensino por parte dos professores de Educação Física, porém não significa que essas análises e conclusões sejam a realidade em todo o nosso país, fazendo-se desta maneira necessário mais estudos a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

BENTO, Antonio. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN. 1647-8975.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Ano IV, v. 1, p. 156-175, Jul. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos>. Acesso em: 11/03/2023.

BRACHT, Valter. A Educação Física no ensino fundamental. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<https://portalidea.com.br/cursos/7341cffb7deadad829f5e22f3ad3f4b8.pdf>>. Acesso em: 18/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

(Coletivo de Autores) **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**. 1. ed. Guanabara Koogan S.A., 2003.

FORTES. Milena de Oliveira; AZEVEDO. Mario Renato; KREMER. Marina Marques; HALLAL. Pedro Curi. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/refuem/a/8kKHmtzqd3xLR9GcQCxX3WC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18/02/2023.

MEGALE. Tiago de Souza. Rúgbi nas aulas de Educação Física Escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193578/megale_ts_me_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 19/02/2023.

SANTOS. Thyago Thacyano de Souza dos; NOBRE. Juliana Nogueira Pontes; NIQUINI. Claudia Mara; LOPES. Priscila. A Ginástica Para Todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 4, p. 450-467, out./dez.2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8653973/18872>>. Acesso em: 18/02/2023.

SILVA. JVP; SAMPAIO. TMV. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **R. bras. Ci. e Mov** 2012;20(2):106-118. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/3007>>. Acesso em: 18/02/2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

Mestrando em Educação Física escolar (Unesp); pós-graduação lato sensu Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência (UFJF); Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Estácio de Sá).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2791-4112>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3519622288605735>.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: UMA ANÁLISE AO LONGO DOS ANOS

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3210

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema que vem crescendo e conquistando espaço em muitas áreas no Brasil recentemente. Para Oliveira (2004 apud PASSERINO; MONTARDO, 2007), baseado em alguns documentos oficiais como a Lei 7853/89, a inclusão é um convite para a aproximação daqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado. A prova do espaço conquistado pela inclusão está em muitos contextos sociais. Como um exemplo dessa situação pode-se citar: cotas em concursos públicos para negros, índios e pessoas com deficiência, além de cotas socioeconômicas, entre outras.

Com relação ao contexto escolar de uma maneira geral, a inclusão também está presente. Para Hegarty (1994 apud RODRIGUES, 2003) a educação inclusiva pode ser definida como desenvolvimento de uma educação própria e de qualidade elevada para alunos com necessidades especiais na escola regular. De acordo com Ropoli et al. (2010) a inclusão rompe com os paradigmas conservadores das escolas, contesta os fundamentos dos sistemas educacionais, questiona modelos ideais, perfis específicos de alunos e seleções, que produzem com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. Também de acordo com ROPOLI et al. (2010) ambientes escolares inclusivos estão alicerçados em uma concepção de identidade e diferenças onde elas não estão vinculadas a dicotomia entre normal/especial, negro/branco, masculino/feminino ou rico/pobre.

Na área da educação física escolar observa-se que a inclusão também vem ganhando espaço, porém de forma vagarosa. É bem verdade que quando se verifica a história da educação física escolar desde o final do século XIX até os dias atuais no Brasil, não se pode negar que a inclusão conquistou o seu espaço na mesma. Acompanhando cronologicamente observa-se que a educação física escolar, desde o final do século XIX até a década de 1980, esteve vinculada às tendências higienista, militarista e esportivista de acordo com Ghiraldelli Jr. (1988). Essas tendências como o próprio Ghiraldelli Jr. (1988) e Darido (1999) relatam, acabavam segregando. A partir da década de 1980, com

o fim da ditadura militar em 1985, com a elaboração da constituição federal em 1988, com mudanças econômicas e políticas, houve o surgimento de novas abordagens em toda a educação e evidentemente também na educação física, e com elas a inclusão começa a ganhar espaço. Como exemplo das novas abordagens na educação física, que de alguma forma tratam sobre a inclusão destacam-se a abordagem Saúde-renovada, que tem como alvo alunos sedentários, excluídos e alunos com deficiência; abordagem dos jogos cooperativos, onde o importante é cooperar e não competir; as abordagens crítico-superado e crítico-emancipatória do Coletivo de autores (1992) e Elenor Kunz (1994) respectivamente, que propõe a inclusão através da justiça social e transformação social.

Com relação à inclusão especificamente para alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar, Duarte (2003 apud AGUIAR; DUARTE, 2005) afirma que somente na década de 1990 os cursos de Educação Física colocaram em seus respectivos programas curriculares, conteúdos com relação às pessoas com necessidades (educacionais) especiais, além do material didático relacionado a este tema em nossa língua ser escasso.

O objetivo desta pesquisa está em analisar a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar no Brasil ao longo da história. Utilizou-se a revisão da literatura em livros e artigos publicados no período entre 1988 e 2015 no idioma português como metodologia da pesquisa para chegar ao objetivo pretendido. Essa metodologia é indispensável para se obter uma ideia fidedigna do atual estado de conhecimentos sobre um tema e busca nos livros e artigos somente a informação mais relevante (BENTO, 2012). Foram excluídos da pesquisa artigos e livros que se utilizaram de abordagem quantitativa.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Para poder analisar melhor o tema inclusão se faz necessário compreender o contexto histórico de cada época. Como exemplo de uma análise baseada em contextos históricos pode-se citar o socialismo por Marx e por Gramsci. Enquanto o primeiro viveu na Inglaterra no século XIX durante a fase áurea da primeira revolução industrial, o segundo viveu na Itália no século XX em outra realidade. Com isso as bases materiais concretas para fazer uma análise do movimento do real foram diferentes. Apesar de Gramsci se apoiar em Marx, nem sempre propunha as mesmas soluções propostas por

Marx (MOURA et al, 2015). De acordo com Sanfelice (2006) quando se lê os diferentes tempos históricos categorizados com conceitos atuais se pratica um dos pecados mais graves de um historiador. Um exemplo dado pelo autor é o da exclusão educacional, um conceito nosso, que somente através da leitura partindo do presente sobre o passado levará para o passado o conceito de exclusão educacional.

A inclusão educacional no Brasil e em todo o mundo necessita ser compreendida e observada através dos contextos específicos em que se vive e o porquê das condições em se vive hoje, onde uns são incluídos e outros excluídos. Sanfelice (2006) destaca que a sociedade atual está estruturada para a exploração do trabalho, ou seja, o sistema regente é o capitalismo, e as relações entre trabalho e capital criam as desigualdades. Para o autor a inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que priorizam o capital sobre o trabalho e não há como discutir inclusão educacional no Brasil sem que ela venha junto com profundas mudanças estruturais.

2.2 EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da educação para pessoas com deficiência no Brasil tem início a partir do século XIX. De acordo com Junior e Gatti (2016) os conventos e as igrejas eram quem acolhiam as crianças com deficiência, além de crianças órfãs e abandonadas que não possuíam deficiência. Graças ao cristianismo com a doutrina do amor e da caridade essas pessoas eram acolhidas e cuidadas. Antes disso as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas em lugares onde existiam bichos que ou as deixavam mutiladas ou as matavam. (JANNUZZI, 2012 apud JUNIOR; GATTI, 2016). A partir do século XIX começa a ser dada importância a educação de alunos com deficiência. Antes disso, até o século XVIII de acordo com Mazzotta (2011 apud JUNIOR; GATTI, 2016) as pessoas com deficiência eram vinculadas ao misticismo e ocultismo. Os autores também afirmam que somente em 1850 inicia-se o atendimento escolar a pessoas com necessidades (educacionais) especiais ao ser fundado por Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos - IIMC.

No final do século XIX a educação para as pessoas com deficiência começa a ganhar um pouco mais de espaço, visto que politicamente havia um interesse por melhores condições de vida e à introdução dos mesmos à sociedade (JUNIOR e GATTI, 2016). Coincidência ou não nesse mesmo período a educação física vivia a fase da

tendência higienista. A mesma de acordo com Ghiraldelli Jr. (1988) se baseava em cuidados com o corpo, higiene, hábitos saudáveis etc., além de estar baseada nos métodos ginásticos europeus.

Não se quer aqui afirmar que existe uma teoria da conspiração contra as pessoas com deficiência. O que se pretende enfatizar é que tanto a educação de pessoas com deficiência, quanto à educação e a educação física eram influenciadas pelas tendências e políticas públicas da época estando assim de alguma forma correlacionadas.

2.3. EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com relação à Educação Física voltada para as pessoas com deficiência de acordo com Costa e Souza (2004) a mesma no Brasil começa a se importar com esse público por volta dos anos de 1950 através do viés médico com fins de prevenir doenças utilizando exercícios corretivos e de prevenção. E como visto anteriormente essas características se encaixam perfeitamente na tendência higienista, que de acordo com Ghiraldelli Jr. (1988) durou de forma predominante desde o final do século XIX até o início do século XX.

Sabe-se também pelo autor e outros autores, como Darido (1999) que abordam sobre a história da educação física, que a mesma no Brasil, também foi influenciada pela instituição militar no início do século XX. Essa tendência, militarista, focava em formar indivíduos patriotas, treinados para guerra, nacionalistas, e utilizava a Educação Física como seu instrumento e utilizava também os métodos ginásticos. Coincidência ou não uma das “escolas” que influenciou a prática de atividades físicas para pessoas com deficiência também estava ligada ao militarismo, porém no sentido de recuperação de combatentes de guerra de acordo com Costa e Souza (2004).

É importante destacar que existem duas “escolas” que influenciaram a prática da atividade física para pessoas com deficiência. Uma é a inglesa, voltada em seu início para recuperação de combatentes de guerra; a outra é a americana, voltada para o esporte de alto rendimento (COSTA E SOUZA, 2004).

A inclusão para alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar, de acordo com Duarte (2003 apud AGUIAR; DUARTE, 2005) iniciaram apenas na década de 1990 quando os cursos de Educação Física começaram a trazer em seus programas curriculares, conteúdos com relação às pessoas com necessidades

(educacionais) especiais, além do material didático com relação ao tema na língua portuguesa ser escasso.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO

Para Mendes (2002 apud VILARONGA; MENDES, 2014) a educação inclusiva propõe uma equiparação de oportunidades para as pessoas que até o momento foram excluídas da sociedade. De um modo geral o termo inclusão pode ser definido, de acordo com Oliveira (2004 apud PASSERINO; MONTARDO, 2007), baseado em alguns documentos oficiais como a Lei 7853/89, como sendo um convite para a aproximação daqueles que estiveram historicamente excluídos ou deixados de lado.

A educação inclusiva é garantida por lei. E um dos documentos que trata sobre isso, além da LDB, é o decreto nº6.571/2008, que diz que os sistemas de ensino têm o dever de efetuar a matrícula de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação tanto nas classes comuns do ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2010).

2.5. CAPACITAÇÃO DOCENTE

Quando se fala em educação inclusiva principalmente voltada para alunos com deficiência, há um ponto importante que necessita ser destacado: a necessidade de capacitação docente. Para Vilaronga e Mendes (2014) observando as leis e diretrizes que garantem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, seria necessário a capacitação dos professores especializados em educação especial, atuando junto com os professores das salas regulares, que na maioria das vezes tem suas formações debilitadas no que diz respeito à educação especial em cursos que também na maioria das vezes não contemplam a realidade. Os autores também destacam que isso deveria estar nas políticas municipais, estaduais e federais.

3. CONCLUSÃO

Diante dos fatos observados é importante analisar a inclusão no Brasil ao longo dos anos, ou seja, contextualizando-a. Pôde-se perceber que ela tem avançado em muitos segmentos da sociedade e em especial na educação e na educação física. A inclusão de alunos com deficiência na educação e na educação física escolar, avançou tanto com relação ao entendimento, a conceitos, a abordagens e a legislação. Verificou-se que no período pós-ditadura que muitas abordagens de educação física surgiram e de algum modo incluíam alunos excluídos nas aulas de educação física, dentre eles alunos com deficiência. Acredita-se que ao longo dos próximos anos colheremos frutos dessas sementes de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. É importante destacar que a capacitação docente necessita avançar. Espera-se através dessa breve pesquisa de diagnóstico de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar contribuir para que haja uma reflexão sobre os avanços e o que ainda necessita ser feito relacionado a este campo. Pretende-se também contribuir com novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise de dados de entrevista: *uma proposta*. **Paidéia** (Ribeirão Preto) no.2 Ribeirão Preto fev/jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1992000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/04/2023.

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. Marília, **Revista brasileira de educação especial**, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5>>. Acesso em: 15/04/2023.

Bento, Antonio. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN. 1647-8975.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, Brasília, 2010.

CAMPOS, Luiz Antonio Silva. **Didática da educação física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

COSTA, Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e o Esporte Adaptado: *História, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI*. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004. Disponível em: <<http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236/238>>. Acesso em: 15/04/2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras, Gráfica e Editora Topázio, 1999.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo, Loyola, 1988.

GORGATTI, Márcia Greguol. **Educação física escolar: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores**. Universidade de São Paulo Escola de Educação Física e Esporte, p. 23, 2005. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-EducacaoFisicaEscolarInclusao-Gorgatti.pdf>>. Acesso em: 15/04/2023.

JUNIOR, Wandelcy Leão; GATTI, Giseli Cristina do Vale. História de uma instituição educacional para o deficiente visual: *O instituto de cegos do Brasil central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959)*. **Hist. Educ.** vol.20 no.50 Santa Maria set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000300389&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/04/2023.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada. *Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. **Revista Brasileira de Educação** v.20 n.63 out/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>>. Acesso em: 15/04/2023.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. Inclusão social via acessibilidade digital: *Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais*. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, Pelotas, abril. 2007. Disponível em: <<http://compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/144/145>>. Acesso em: 15/04/2023.

ROPOLI, Aparecida Edilene; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos, MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Universidade Federal do Ceará. UFC, Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15/04/2023.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: *Reflexões conceituais e metodológicas*. **R. da educação física/UFM**. v. 14, n. 1, Maringá, 1. Sem. 2003. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3649/2515>>. Acesso em: 15/04/2023.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: *Limites e possibilidades*. **Revista de educação PUC-Campinas**. n.21, p.29-40, novembro, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/206/189>>. Acesso em: 15/04/2023.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: *práticas colaborativas entre os professores*. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.95 no.239 Brasília jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15/04/2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

Mestrando em Educação Física escolar (Unesp); pós-graduação lato sensu Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência (UFJF); Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Estácio de Sá).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2791-4112>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3519622288605735>.

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3212

1. INTRODUÇÃO

Em uma era onde a tecnologia tem avançado cada vez mais, inclusive no campo educacional, se faz pertinente abrir-se para o campo tecnológico e seus benefícios possíveis ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ao se abordar o tema inclusão nesse mesmo ambiente conseguimos contemplar variados grupos através desse conceito. Um desses grupos são os alunos com deficiência (AcD), os quais estão nas turmas regulares de ensino, além do atendimento educacional especializado (AEE). Conseguir incluir esses alunos tem sido um grande desafio de todos os profissionais presentes no contexto escolar e nada melhor do que ter ferramentas adequadas para que essa inclusão possa se dar de uma maneira equalizadora. Neste contexto apresenta-se como ferramenta para a inclusão, autonomia e funcionalidade (dentre outras possibilidades) dos alunos com deficiência a tecnologia assistiva (TA) (SCHIRMER et al., 2007 apud GIROTO et al, 2012).

O problema desta pesquisa se relaciona à necessidade de inclusão de AcD nas aulas regulares de educação física escolar, tendo como questionamento: a tecnologia assistiva é uma ferramenta utilizada pelos professores de educação física para incluir alunos com deficiência em suas aulas? Através do exposto objetivou-se investigar as possíveis barreiras, dificuldades, possibilidades e benefícios do uso da TA na inclusão de AcD's nas aulas regulares de educação física escolar. A pesquisa justifica-se pela necessidade de averiguar a utilização da TA nas aulas regulares de educação física escolar, no intuito de contribuir com a inclusão dos AcD nas aulas e a partir daí contribuir também com o campo de pesquisa para a utilização da TA nas aulas de educação física escolar. A presente pesquisa utilizou-se da revisão da literatura em livros e artigos publicados entre os anos de 2006 e 2015 no Brasil, em idioma português como metodologia para chegar aos seus objetivos. A revisão da literatura é indispensável para se obter uma ideia fidedigna do atual estado de conhecimentos sobre um tema. Ela busca nos livros e artigos

somente a informação mais relevante (BENTO, 2012). Utilizou-se como critério de exclusão artigos de outras nacionalidades, além de pesquisas com abordagem quantitativa.

2. TECNOLOGIA ASSISTIVA: O QUE É?

Schirmer et al. (2007 apud GIROTO et al, 2012) afirma que a TA é um termo utilizado para identificar todo o tipo de recursos e serviços que possam contribuir para proporcionar ou mesmo ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, com isso, oferecer estilo de vida independente e inclusão. Para Lauand e Mendes (2008 apud GIROTO et al, 2012) a TA se caracteriza como uma área que vem estimulando novas pesquisas e desenvolvimento de equipamentos, os quais podem contribuir com o aumento, manutenção e a melhoria das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em distintos momentos de sua vida, oferecendo condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao contribuir para maior autonomia permitindo assim que as pessoas com deficiência se tornem mais produtivas.

A TA, no Brasil, é um campo de conhecimento relativamente novo e o termo ajudas técnicas tem sido utilizado como sinônimo dela. Em ata da reunião VII de dezembro de 2007 o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) aprovou um conceito de TA:

Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007 apud ROCHA; DELIBERATO, 2012; BRASIL, 2009).

2.2. A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Com relação à educação a TA está organizada em serviços e recursos que visam atender aos AcD, tendo por objetivo construir, com os alunos, as condições que se fazem necessárias para o aprendizado. Busca também ampliar a participação do aluno nos processos de aprendizagem, estando com o foco no alcance dos objetivos educacionais (BERSCH, 2009). Para a autora a educação faz TA quando investiga necessidades e

oferece caminhos que possam promover a participação do estudante com deficiência nos desafios da escola buscando a promoção da autonomia e da aprendizagem.

De acordo com Filho (2012) no ambiente escolar o seu uso se torna de extrema relevância, pois as tecnologias assistivas são importantes ferramentas contra barreiras causadas pela deficiência e permitem a inserção do indivíduo em ambientes ricos para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Valente (1991 apud FILHO, 2012) crianças com deficiência possuem limitações na sua capacidade de interação com o mundo. Estas limitações podem impedir que as elas venham a desenvolver habilidades que constroem a base do seu processo de aprendizagem. Peres (2003 apud FILHO, 2012) afirma que o desenvolvimento de uma criança com deficiência, seja ela sensorial ou física, não é menor do que o de outra criança, porém, distinto, de forma singular, pois o seu aprendizado se dá por caminhos alternativos para que haja uma compensação.

Bersch (2013) relatando a respeito de professores do AEE propõe algumas etapas para a utilização da TA no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, sendo elas: identificação do problema e priorização de ações; observação da tarefa no local para classificação do problema e projeto de solução; o projeto com base nestes dados; experimentação; tomada de decisão; desenvolvimento de competência operacional e implementação do recurso; educação aos parceiros e avaliação de resultados e revisão do projeto. O Ministério da Educação abordando sobre a utilização de um sistema de comunicação alternativo (ao qual a TA faz parte) indica também caminhos para que esse suporte seja utilizado como auxílio que ofereça condições desejáveis para o aluno: levantamento das habilidades já existentes e do potencial do aluno, possibilitando o trabalho do professor com aspectos de compreensão e expressão da linguagem do estudante. A partir dessa avaliação se torna possível a preparação do recurso utilizado (BRASIL, 2006).

Diante desses conceitos fica evidente a importância de ferramentas que possam auxiliar os AcD no ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem. Como mencionado anteriormente, o uso da TA é de extrema importância para esse auxílio. A utilização dela proporciona maior independência dos alunos com deficiência. Também se torna uma grande aliada na construção do conhecimento na realidade da pessoa com deficiência, estimulando a construção de novos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado, além de minimizar dificuldades intelectuais, sensoriais

e motoras através do uso de programas, recursos didáticos adaptados e equipamentos, os quais possibilitam as pessoas com deficiências superarem suas limitações (RIBEIRO, 2012).

2.3. AS AULAS REGULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A TA também está presente nas aulas de educação física escolar, porém ela encontra obstáculos em alguns fatores como, por exemplo, as dificuldades dos professores de educação física em as utilizarem. Podemos observar a dificuldade deles em trabalhar com turmas regulares onde também estão AcD incluídos nelas. De acordo com pesquisas professores de educação física escolar têm tido dificuldades com a inclusão de alunos com e sem deficiência na mesma turma (FIORINI; MANZINI, 2014). Os autores constataram no relato de professores em sua pesquisa que os mesmos acreditam que alunos sem deficiência dificultam a inclusão de AcD nas aulas. Com relação ao uso da TA Ferreira e Ranieri (2016) através da sua pesquisa de campo puderam verificar que a maioria dos professores de educação física entrevistados não sabe o que são as mesmas, além de utilizarem adaptações e improvisos para o auxílio de AcD's nas suas respectivas aulas.

Baseado nos dados acima podemos observar que além do desconhecimento sobre o uso e o termo da TA, há professores de educação física que também não conseguem lidar com a questão da inclusão.

A falta de conhecimento e compreensão do termo não justifica a não aplicação da TA. De acordo com Galvão Filho (2009 apud FERREIRA; RANIEIRI, 2016) apesar de o conceito ser novo, a sua aplicação não é uma novidade, pois se trata de qualquer meio que aumente a funcionalidade de uma pessoa. Ferreira e Ranieri (2016) afirmam que o professor de educação física necessita de se envolver com o uso dessa tecnologia, pois ele trabalha com atividades motoras diversas com seus respectivos alunos, sendo estes com limitações e potencialidades também diversas.

Apesar disso, mesmo que a formação docente, em alguns momentos, possa se tornar um empecilho para o uso da TA para a inclusão de AcD nas aulas de educação física escolar, não quer dizer que as mesmas não sejam utilizadas nesse ambiente, ainda que de maneira inconsciente e insuficiente. Para Brasileiro (2003 apud FERREIRA;

RANIERI, 2016) as adaptações realizadas nas aulas de educação física são com base nas regras, no ambiente e nos materiais, mas o contato do professor de educação física com o uso da TA não acontece.

Se por um lado podemos observar barreiras e limitações, há também que se considerar as possibilidades e benefícios da utilização da TA nas aulas de educação física escolar para favorecer autonomia aos alunos com deficiência e a sua inclusão. Uma das possibilidades é através da ludicidade. Para Ramos (2015) relacionando às possibilidades da utilização da TA ao lúdico, nas práticas pedagógicas, essas possibilidades existem e já estão sendo realizadas, ainda que de uma outra forma de entender, como metodologias adaptadas ou estratégias de ensino. Em sua pesquisa sobre o uso da TA nas aulas de educação física em uma perspectiva lúdica a autora destaca que os resultados de sua pesquisa tiveram uma repercussão positiva nos entrevistados, pois mesmo os professores não estando familiarizados com o termo tecnologia assistiva e suas especificidades, os mesmos já a utilizam satisfatoriamente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo tecnologia assistiva é relativamente novo. Porém, pôde ser percebido que tanto o termo quanto a tecnologia já são realidades que devem ser conhecidos e utilizados nas aulas de educação física para facilitar a inclusão de AcD. Em frente ao grande desafio de inclusão de AcD nas aulas regulares de educação física se faz necessário a utilização da TA, sendo uma possibilidade e estratégia o lúdico. Observou-se, por outro lado, que devido ao desconhecimento docente do termo TA ou da utilização dela criam-se impossibilidades. Verificou-se ainda que a dificuldade por parte dos docentes não está somente no uso da TA mas ainda na questão da inclusão de alunos com deficiências em suas aulas. Por outro lado, percebeu-se que há professores que utilizam a TA sem saber mesmo o seu nome, e que há ainda aqueles que buscam utilizá-la. Diante dos fatos pondera-se ser necessário que universidades e docentes invistam em formações durante a graduação e continuadas para que de fato aconteça inclusão de AcD e que o uso da TA e seu conhecimento se façam cada vez mais comum nas aulas de educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BENTO, Antonio. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN. 1647-8975.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. *Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15/03/2023.

BERSCH, R. Recursos Pedagógicos Acessíveis. Tecnologia Assistiva (TA) e Processo de Avaliação nas escolas. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Recursos_Ped_Acessiveis_Avaliacao_ABR2013.pdf>. Acesso em: 15/03/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas. **Equipamento e Material Pedagógico Especial para Educação, Capacitação e Recreação da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ajudas_tec.pdf> Acesso em 15/03/2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de ajudas técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368389.PDF>> Acesso em: 15/03/2023.

FERREIRA, Natasha Reis; RANIERI, Leandro Penna. O uso da tecnologia assistiva por professores de educação física. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n.3, p. 215-229, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1593/523>>. Acesso em 15/03/2023.

FILHO, Teófilo Alves Galvão. Tecnologia assistiva: *favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*. . In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo; Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n.3, Marília, jul/set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300006&script=sci_arttext>. Acesso em 15/03/2023.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e

comunicação: *a construção de práticas pedagógicas inclusivas*. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo; Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-23.

RAMOS, Ingrid de Souza Cayres. O uso da tecnologia assistiva na educação física escolar, em uma perspectiva lúdica: desafios e possibilidades. Programa de pós-graduação em educação. Universidade federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23935/1/Dissertacao%20Ingrid%20Cayres.pdf>>. Acesso em: 15/03/2023.

RIBEIRO, Raimundo Nonato Costa. O uso de tecnologias assistivas no ensino de pessoas com deficiência visual no curso técnico de informática na Escola Professor Raimundo Franco Teixeira/Senai/São Luís do Maranhão. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, 2012. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3327/1/DM_23662.pdf>. Acesso em: 15/03/2023.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 71-92, Marília, jan/mar. 2011, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a06v18n1.pdf>>. Acesso em: 15/03/2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Ulisses Francisco Mascarenhas Moura

Mestrando em Educação Física escolar (Unesp); pós-graduação lato sensu Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência (UFJF); Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Estácio de Sá).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2791-4112>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3519622288605735>.

O ENSINO HUMANIZADO NA FORMAÇÃO DE TÉCNICOS EM ENFERMAGEM

Camila Flora da Silva

Bruna Sayumi Ueno Rocha

Jhulia Calderini Bueno

Silvane Marcela Mazur

Annecy Tojeiro Giordani

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3214

1. INTRODUÇÃO

Embora diversas tecnologias existentes na sociedade globalizada auxiliem em atividades pessoais, sociais, profissionais e educacionais, estas não substituem o contato humano essencial ao desenvolvimento das sociedades e do ser humano. Nesse contexto, tomando por referência os princípios norteadores da Política Nacional de Humanização (2003), entendemos que a formação do estudante de Curso Técnico em Enfermagem deva ser permeada pelo ensino humanizado para que, quando profissional valorize e pratique tais princípios em seu campo de atuação.

Quanto ao Curso Técnico em Enfermagem no Brasil, segundo consta nas Referências Curriculares Nacionais de Educação Profissional, este é voltado para o ensino e aprendizagem de conteúdos técnicos e procedimentais, o que não dispensa que seja levado em consideração os princípios e diretrizes da humanização do Sistema Único de Saúde (SUS) (BRASIL, 2003). Assim, o objeto desse estudo é o ensino humanizado no Curso Técnico em Enfermagem no Brasil, por entendermos que a humanização no contexto profissional da Enfermagem, visa sobretudo, a melhoria da qualidade do cuidado aos usuários dos serviços de saúde.

Dada a importância da humanização à assistência na saúde e o número significativo de profissionais que atuam na Enfermagem brasileira, torna-se imprescindível que as instituições formadoras valorizem e promovam a conscientização do estudante em torno dessa questão.

A humanização é entendida como a valorização dos diferentes sujeitos, implicada no processo de produção de saúde, com foco na prática da autonomia, no protagonismo

dos sujeitos, na corresponsabilidade entre eles, no estabelecimento de vínculos solidários, na construção de redes de cooperação e na participação coletiva no processo gestor (BRASIL, 2010).

Para Beltran Salazar (2011), os técnicos em Enfermagem precisam estar preparados para atender de maneira humanizada demonstrando interesse em contribuir para a resolução dos problemas, na oferta de ajuda e apoio no exercício de acolher o paciente humanizadamente.

Nesse sentido, Morin (2011) *apud* Strieder (2012) sinalizam que em geral, as ciências apresentaram bons resultados em relação ao progresso material, porém, a dificuldade está no elemento mais importante “o humano do ser humano” e, por isso, consideram a formação dos futuros trabalhadores um grande desafio. Segundo os autores, importa oportunizar o exercício da humanização durante a educação formal, o qual deve iniciar-se na escola, estender-se ao exercício profissional e manter-se como processo de educação continuada, tendo-se em vista os princípios norteadores da Política Nacional de Humanização (PNH) na direção à humanização da assistência.

Portanto, este estudo permeia as áreas do Ensino e da Saúde, ao focar o ensino humanizado no transcurso da formação de futuros técnicos de Enfermagem. Vale ressaltar que, a Enfermagem brasileira constitui-se de três categorias de trabalhadores a serem: Enfermeiro, Técnico de Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem e, os princípios e diretrizes da PNH, lançada em 2003 pelo Ministério da Saúde, sugerem que a formação desses profissionais seja pautada no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, que levem em conta atitudes humanizadas no trato com o outro, que valorizem o estudante e seu contexto, com vistas a atitudes que reflitam na melhor qualidade do exercício profissional na Enfermagem.

Assim, no âmbito escolar, as boas relações interpessoais entre professores e alunos devem ser valorizadas e incentivadas, como um bom começo ao estabelecimento de atitudes humanizadas na Saúde. A PNH completou duas décadas e, embora ainda requeira muitos avanços, esta política pública é mais conhecida e valorizada no âmbito das instituições de saúde e menos no meio escolar, o que nos levou ao seguinte questionamento: *O que pesquisas acadêmicas abordaram sobre o ensino humanizado no Curso Técnico em Enfermagem no período de 2003 a 2021?*

A partir dessa questão foram delineados os objetivos de pesquisa. Assim, o objetivo geral constituiu-se em levantar um panorama da produção acadêmica brasileira

sobre o ensino humanizado na formação do Técnico em Enfermagem no período de 2003 a 2021 e, o objetivo específico, em analisar as abordagens sobre o ensino humanizado na formação deste profissional da Enfermagem nos estudos selecionados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por realizar uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com o propósito de responder a seguinte questão de pesquisa: *O que pesquisas acadêmicas abordaram sobre o ensino humanizado no Curso Técnico em Enfermagem no período de 2003 a 2021?*

A RSL é uma metodologia de pesquisa que se utiliza como fonte de dados a literatura sobre o tema em pauta, a partir de um protocolo de pesquisa para que as buscas sejam “metódicas, explícitas e passíveis de futuras reproduções” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 83). Segundo os autores, é usada para “agregar evidências de pesquisa para guiar a prática clínica”, entretanto, pode e deve ser empregada em diferentes áreas do conhecimento. Para este estudo, foi realizada uma adaptação livre das sete etapas da RSL de Atallah e Castro (s/d, p. 26), sendo então, redefinidas como: Protocolo (definição da questão de pesquisa, termos de busca, base de dados, período das publicações); Busca e seleção dos trabalhos; Pré-análise (leitura dos títulos e resumos); Organização dos trabalhos selecionados; Leitura e Interpretação.

A construção do protocolo considerou o termo de busca “Ensino humanizado no Curso Técnico em Enfermagem”; para a busca de artigos, dissertações e teses disponíveis na versão *online* e em língua portuguesa, publicados no período de 2003 a 2021. Foram definidos como critérios de exclusão, trabalhos não acadêmicos, fora do período de publicação definido, em duplicidade e/ou sem relação direta com o objeto dessa pesquisa. As bases de dados foram definidas por seu reconhecimento nacional e consequente importância, além de disponibilizarem muitas publicações de acesso livre aos leitores. Portanto, a busca dos estudos foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico, Scielo e LILACS.

O período selecionado para a pesquisa correspondeu a dezenove anos (de 2003 a 2021), levando-se em conta que a PNH do SUS iniciou em 2003.

2.2 PRINCIPAIS ASPECTOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS

Considerando o protocolo proposto para esta RSL, dos 978.824 trabalhos resultantes das buscas, após leitura do título e resumo dos mesmos, foram selecionados 44 estudos e após lidos na íntegra, resultou na seleção de 4 Dissertações relacionadas a temática investigada, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Publicações selecionadas e seus respectivos títulos, autores, instituições, tipo de documento e ano de publicação.

N	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO PUB.
1	A prática dos facilitadores da aprendizagem no Ensino do Curso Técnico da Enfermagem do SENAC	Kátia de Moraes Jorge	Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Centro de Ciências da Saúde/ Escola de Enfermagem Anna Nery	Dissertação	2004
2	Ensino de enfermagem e cuidado humanizado: estudo das representações sociais de professores do Ensino Médio	Cristina Mara Del Grossi Uhlmann	Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Ciências Médicas/Programa de Pós-graduação em Enfermagem	Dissertação	2004
3	Relação interpessoal professor aluno no ensino profissional Técnico em Enfermagem: repercussões na aprendizagem atitudinal	Daniele Soares Carlin	Universidade de São Paulo/Escola de enfermagem/ Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem	Dissertação	2011
4	Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem sob o Enfoque da Humanização	Karla Jaciara Vieira Damaceno Abreu	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/ Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde	Dissertação	2016

Fonte: As autoras (2023).

As quatro Dissertações que integram este estudo, três na área da Saúde e uma na área do Ensino em Saúde, foram desenvolvidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação de Universidades na região Sudeste do país, sendo: um no Estado de Minas Gerais; dois no Estado de São Paulo e um no Estado do Rio de Janeiro. Os autores são pessoas do gênero feminino cuja formação e/ou atuação profissional corresponde a três enfermeiras, duas das quais se identificam como docentes e uma não identificou sua formação/atuação profissional. Dois estudos foram publicados em 2004, ano seguinte ao lançamento da PNH, um em 2011 e um em 2016.

Em atendimento ao objetivo específico desta pesquisa, foram identificadas as Unidades temáticas (algumas com respectivas Estruturas relevantes) ou Categorias, após leitura atenta de cada trabalho selecionado, sendo possível a elaboração de uma síntese apresentada a seguir, nos Quadros 2, 3, 4 e 5.

A Dissertação 1 (Jorge, 2004) corresponde a um estudo qualitativo que objetivou descrever as atividades do facilitador da aprendizagem no ensino de um curso Técnico de Enfermagem, como também, analisar a correlação das atividades do facilitador com a formação dos alunos cursistas. Assim, foram entrevistados treze facilitadores da aprendizagem e a análise de suas respostas resultou em quatro unidades temáticas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Unidades temáticas referentes a Dissertação 1.

Unidades temáticas	Síntese da Discussão
1. Conhecimento sobre o conceito de facilitador da aprendizagem	Ser facilitador da aprendizagem é orientar os alunos no caminho da aprendizagem, valorizando as experiências, vivências familiares e conhecimentos prévios do aluno no ambiente de aprendizagem, resultando numa relação mais próxima entre o educador e o aluno;
2. Desenvolvimento da aprendizagem	Alternância quanto ao uso dos recursos didáticos, privilegiando os métodos ativos nos quais promovam a reflexão e autorreflexão do aluno. Preocupação sobre a interação do facilitador de aprendizagem com alunos no dia a dia, a fim de que se desenvolva o aprendizado;
3. Recursos didáticos que norteiam as ações do facilitador da aprendizagem	Dentre os recursos de aprendizagem utilizados (simulação e aula expositiva dialogada), a maioria utiliza recursos audiovisuais, considerando que as imagens traduzem com maior propriedade o tema desenvolvido pelo facilitador nas aulas.
4. Comprometimento do facilitador da aprendizagem no ensino do aluno	O termo <i>comprometimento</i> envolve abordagens diretas quanto ao cuidar de uma forma integral de forma ética a ponto de colocar o aluno no centro das atividades pedagógicas. Alguns participantes mostraram preocupação em evitar regras ditadas de convívio para os alunos, mas compartilhar o êxito ou fracasso no processo de aprender. Considera de vital importância em situar o aluno no seu dia a dia sobre valores éticos e sociais, e assim promover um ensino que envolve tomada de decisões internas e externas

	daquilo que o professor se propõe a ensinar, respeitando as características de cada pessoa envolvida no processo.
--	---

Fonte: As autoras (2023).

O estudo de autoria de Jorge (2004), considerou que os professores participantes da pesquisa desempenharam a função pedagógica como facilitadores da aprendizagem, pois centralizaram o aluno em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, o que resultou numa relação mais próxima com os mesmos. Apesar de muitos processos formativos do aluno de nível médio no Brasil, ocorrerem por meio de práticas pedagógicas ultrapassadas, este estudo evidenciou que a maioria dos docentes, além de comprometer-se com os conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, manteve uma postura ética e de respeito para com os alunos, o que sugere uma boa qualidade das relações interpessoais na escola, que possivelmente refletirão no exercício profissional.

A Dissertação 2 (Uhlmann, 2004), enfatiza as representações sociais dos professores de um curso Técnico de Enfermagem objetivando identificá-las e analisá-las no tocante ao ensino do cuidado humanizado. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve por referencial teórico metodológico a representação social com análise temática nas discussões de tratamento e análise de dados. Catorze enfermeiros-professores de um curso Técnico de Enfermagem foram entrevistados, além, foram analisados documentos referentes ao curso, como: proposta pedagógica; plano escolar/ensino; regimento escolar; manual de orientações aos alunos e grade curricular.

A autora desta Dissertação, tentou saber se durante sua formação escolar, os futuros técnicos de enfermagem são preparados à humanização do cuidado; se são estimulados durante o curso a tornarem-se capazes de exercê-la; se existe preocupação dos professores em desenvolver a humanização em suas práticas docentes, além do tecnicismo que profissionaliza e se trabalham a perspectiva dos alunos sobre o cuidado humanizado. Nesse sentido, questionou: Como pensar no exercício da humanização pelo técnico de enfermagem, sem antes implementá-lo na escola, começando pelo estabelecimento de relações interpessoais saudáveis entre professores e alunos?

A análise criteriosa deste estudo, resultou em quatro Unidades temáticas, três delas com Estruturas relevantes, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Unidades temáticas e Estruturas relevantes referentes a Dissertação 2.

Unidades temáticas e Estruturas relevantes	Síntese da discussão
<p>1. Cuidado de Enfermagem Humanizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O cuidado de Enfermagem e o cuidado de Enfermagem humanizado; - Humanizar versus Desumanizar; - A Profissão de Enfermagem: alguns princípios e valores ideológicos históricos. 	<p>Sobre o ensino do cuidado de Enfermagem humanizado, destaca-se que o entendimento de que o professor deve ter coerência e ética entre o discurso e a prática. Tem-se que o cuidado humanizado deve ser revestido de amor, entretanto, tratam a questão de forma pouca refletida, voltada para uma melhora subjetiva do paciente. O cuidado humanizado x desumanizado aponta para a ausência de considerações com as especificidades do ser humano, ou seja, um protocolo de cuidado de enfermagem pode se transformar em um instrumento de desumanização, pois nivela todos os seres humanos como sendo iguais.</p>
<p>2. O trabalho docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A organização da prática pedagógica; - Os objetivos da prática pedagógica; - Princípios e valores que influenciam a prática pedagógica; - A influência do perfil do aluno adolescente na organização da prática pedagógica. 	<p>Houve preocupação de alguns professores com aspectos que envolvem o planejamento de ensino e sua sistematização com os conteúdos envolvidos e em relação às técnicas que são ensinadas. Para o ensino das técnicas prioriza-se a flexibilidade e adequação aos princípios científicos e ajuste aos alunos. Apesar das leis que asseguram um cuidado humanizado, o desafio é o seu desenvolvimento no cotidiano. Quanto ao ensino, os participantes enfatizaram a necessidade de provocar a curiosidade do aluno, com base no pensamento de Paulo Freire sobre o princípio da ação-reflexão-ação. Considerando os objetivos da prática pedagógica para a humanização, os mesmos estão relacionados intimamente com o perfil do profissional a ser formado. No ensino sobre o cuidado de enfermagem, valoriza-se a comunicação interpessoal e a integração com o paciente.</p>
<p>3. Ensinando o cuidado de enfermagem humanizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletindo a prática pedagógica do cuidado de enfermagem humanizado; - Os instrumentos pedagógicos para ensinar o cuidado de enfermagem humanizado. 	<p>Destacam-se os múltiplos papéis sociais assumidos pelos professores requerendo deles que sejam revestidos de humanização, considerando, portanto, que o processo de humanização deve ser iniciado na relação aluno e professor. Observa-se que muitos dos valores e princípios ensinados pelos professores em sala de aula entram em conflito com as práticas encontradas em locais onde ocorrem as práticas de enfermagem. Aponta para uma contradição sobre o ensino humanizado, por exemplo, quando no seu discurso ovaciona o amor e respeito ao paciente, mas na prática, há falta de material e de compromisso da instituição tanto com os pacientes como aos profissionais. Ressalta-se que a formação do aluno depende de vários fatores e setores e o professor sente-se realizado quando identificam ao aluno a associação do que é ensinado teoricamente com as experiências em aulas práticas. Quanto ao ensino sobre o cuidado de enfermagem humanizado, o professor incorpora as qualidades de humanizador do cuidado e o aluno buscará a reprodução desta ação humanizadora.</p>
<p>4. Humanização do cuidado de enfermagem relacionado com humanização do profissional que cuida</p>	<p>Identificaram-se duas formas de representar o assunto: o cuidador deve estar com as condições internas adequadas e equilibradas para prestar o cuidado e; as condições externas podem se tornar adversas e provocar como consequência uma assistência desumana. É necessário intensificar a valorização da humanização pois a enfermagem é uma ciência que se deve</p>

	pautar pelo ensino e prática de forma consciente, refletindo sobre o seu papel e auxiliando na construção de uma enfermagem humanizada.
--	---

Fonte: As autoras (2023).

A análise dos documentos evidenciou que o aluno é tido como indivíduo e pessoa humana (reflete individualidade e singularidade), o que implica no uso de várias metodologias de ensino e aprendizagem; buscam o desenvolvimento pleno das capacidades do educando (formação integral); educação do ser humano, cidadão e trabalhador, sendo a tecnologia referida como centrada no contexto histórico atual (teoria aplicada à prática do cotidiano), o que segundo a autora, contribui para o desenvolvimento do ensino profissional humanizado.

Entretanto, verificou-se que nas falas dos professores há algumas representações sociais dicotômicas entre o cuidado de enfermagem (valoriza a técnica) e o cuidado humanizado (valoriza as interações entre o profissional e o paciente e, as relações humanas). Ainda, alguns entrevistados atribuem o cuidado humanizado ao sentimento amor ao próximo, entendendo-o como algo pessoal, sem relação com aspectos políticos e profissionais da Enfermagem, embora todos tenham mostrado preocupação em humanizar as técnicas que ensinam, a partir da flexibilidade e da adequação aos alunos.

Embora o termo humanização possa ressoar redundância no cotidiano das relações nas escolas e nas instituições de saúde, por envolver relações entre seres humanos, nem sempre é o que acontece, sendo comum atitudes que contrariam esta lógica, inclusive no tocante aos cursos Técnicos de Enfermagem.

A Dissertação 3 (Carlin, 2011) é um estudo exploratório e descritivo com abordagem qualitativa tendo como referencial teórico educacional os pressupostos de Vygotsky e analisou a percepção dos professores acerca da relação interpessoal professor-aluno no ensino profissional Técnico em Enfermagem. Participaram da pesquisa oito enfermeiros-professores por meio de Grupo Focal e os dados coletados foram interpretados a luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) *apud* Carlin (2011), resultando em quatro categorias de análise dispostas no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Síntese das categorias de análise referentes à Dissertação 3.

Categorias	Síntese da discussão
<p>1. Relacionamento interpessoal professor-aluno</p>	<p>Revelou que o processo vinculado à postura e a comunicação precisa ser melhor discutido e trabalhado entre os professores, pois mesmo que a relação interpessoal professor-aluno, esteja voltada para um aprofundamento na própria prática pedagógica, nem sempre é pautada em princípios e valores. Nesse aspecto consideraram que os espaços para diálogos e reflexões acerca de questões relativas à qualidade da relação interpessoal entre professores e alunos, são escassos. Consideraram que os alunos podem tomar os professores como exemplo, portanto, os mesmos devem ter ciência que suas posturas poderão ser reproduzidas pelos alunos quando estes se tornarem profissionais. Quando a relação com o professor é de respeito e confiança, estes se aproximam do mesmo e começam a interagir melhor com o meio, todo esse movimento faz parte do processo de aprendizagem, à luz do pensamento de Vygotsky que preconiza o caráter mediado nas relações interpessoais. Nesse aspecto, considerou-se que a valorização da humanização nas relações interpessoais, pelo professor, contribui para o crescimento intelectual e emocional dos alunos.</p>
<p>2. Atitudes de professores e alunos</p>	<p>Destaca a importância das atitudes tanto dos alunos como do professor para o processo de ensino e de aprendizado e deste ter percepção sobre as atitudes dos alunos que ajudam em seu processo de crescimento. Evidencia que as atitudes do professor durante a formação do aluno, influenciarão no desenvolvimento de atitudes profissionais do futuro técnico em Enfermagem, refletindo o que aprendeu no contexto escolar.</p>
<p>3. Perfis de professores e alunos</p>	<p>Alguns dos professores rotulam os alunos em grupos em alguns casos, não permitindo olhar a ele individualmente. Essa situação acaba por dificultar o processo de aprendizagem, por relações interpessoais desconexas de sentido. Considerando os diversos ambientes de estágios do estudante do Curso Técnico em Enfermagem, o processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno do curso é influenciado pelo relacionamento com os profissionais da área da saúde, professores, pacientes e seus familiares. Destaca, então, a essencialidade do relacionamento saudável e de parceria entre a escola, os professores e o campo de estágio. No contexto de novas tecnologias na área da Saúde, a comunicação de qualidade é uma habilidade necessária.</p>
<p>4. Compromisso com aprendizagem</p>	<p>O aluno deve ter prazer em aprender e o professor em ensinar, permeados pelo compromisso em agregar e atualizar conhecimentos. Enfatiza a necessidade de adequação das metodologias de ensino para atender as demandas dos alunos. No entanto, constatou-se que muitos enfermeiros estão exercendo a docência em Cursos Técnicos em Enfermagem se o conhecimento específico e faz crítica a cursos de graduação em Enfermagem que não dispõe em seu currículo dos conhecimentos essenciais à docência.</p>

Fonte: As autoras (2023).

Assim, no trabalho de Carlin (2011) percebe-se aspectos positivos relacionados às relações interpessoais entre professores e alunos, quando enfatizaram o respeito e a valorização da humanização, citando o professor como exemplo, espelho em que suas atitudes refletirão nas ações do futuro profissional, No entanto, observa-se há os desafios

a serem superados, pois houve apontamentos como escassez de espaços de diálogos e reflexões sobre as relações interpessoais que não são pautadas por princípios e valores, como por exemplo, ao rotular alunos.

Outro apontamento nessa pesquisa foi a existência de crítica aos cursos de Graduação em Enfermagem, por não disporem em seu currículo, conhecimentos específicos para o exercício da docência (CARLIS, 2011).

Por fim, a Dissertação 4 (Abreu, 2016) constitui-se em um estudo exploratório, descritivo, de enfoque qualitativo, que adota o delineamento de pesquisa bibliográfica e documental. Propôs analisar a articulação do projeto político pedagógico (PPP) de um curso Técnico em Enfermagem com a humanização da assistência à saúde. Foram coletadas informações de documentos deste curso e aplicado um questionário sobre Ensino da humanização aos professores, cuja análise de conteúdo se deu com base nas dimensões política e pedagógica, de acordo com Bardin (2011) *apud* Abreu (2016), resultando em categorias de análise apresentadas no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Síntese das categorias de análise referentes à Dissertação 4.

Categorias de análise	Síntese
<i>Dimensão política</i>	
1. Concepção de saúde no PPP, e subcategorias: concepção de formação profissional e concepção de atuação profissional.	<p>Acredita-se que se faz necessário abordar a temática da humanização durante toda a formação do profissional de saúde. A pesquisadora entendeu que o PPP cumpre sua função política de conceituar saúde ao trazer os termos saúde-doença; atendimento integral e de qualidade; direitos do usuário; autonomia; qualidade de vida; ciência e arte; saúde e a eficiência física e mental, entendendo assim, como a integralidade do SUS. Quanto aos aspectos da formação e atuação profissional, argumentou-se sobre a necessidade de preparar o futuro Técnico em Enfermagem, para compor equipe multidisciplinar nos serviços de atenção à saúde, com atividades além do campo da saúde.</p>
<i>Dimensão pedagógica</i>	
2. Humanização da assistência à saúde	<p>Após análise dos documentos, mesmo que esteja previsto a contemplação da humanização no ensino, verificou-se que essa temática é pouco abordada nas ementas das disciplinas e há dificuldade em promover a integração ensino/serviço/comunidade. Observa-se ausência de interdisciplinaridade e falta de ações concretas que favoreçam a integração entre teoria e prática humanizada, bem como, valoriza-se o conhecimento técnico-científico, com foco na doença. Nesse aspecto mostrou-se necessário pensar na formação dos profissionais de saúde para que haja articulação entre teoria e prática.</p>
3. Perfil docente	<p>Os 13 professores são bacharéis em enfermagem, sendo 4 (quatro) professores possuem pós-graduação na área da educação.</p>

4. Conhecimento sobre a temática humanização	Apesar da maioria dos professores do curso afirmar que conhece a PNH, isto pouco interfere no processo de formação do aluno do curso Técnico de Enfermagem.
5. Estratégias pedagógicas e humanização	Doze (12) professores afirmaram que abordam o tema da humanização em sala de aula e/ou estágio supervisionado e de um (1) professor disse que, eventualmente, aborda o assunto. A metodologia mais utilizada pelo professor para abordar o tema Humanização e as opções mais evidenciadas foram: “em aula teórica, utilizando textos sobre o assunto”; “em rodas de conversa para retratação da realidade vivenciada” e “com orientações durante a realização de práticas supervisionadas”.
6. Ensino da humanização	Inferiu-se que os professores restringem a humanização em ações cuidadoras, abarcando todo o conjunto de atitudes relacionais que qualificam as relações humanas na área da saúde. Professores privilegiam temáticas tais como: “ética e bioética”; “valorização e respeito ao outro durante os cuidados” e “humanização nas práticas de assistência à saúde”. Evidenciou-se que o desafio para se trabalhar a Humanização, deve-se ao privilégio dado as disciplinas técnicas e científicas; seguido no curto tempo de aula e a falta de interdisciplinaridade.

Fonte: As autoras (2023).

A autora entende que incluir a PNH em todo o processo de formação profissional, é um passo significativo em direção à humanização da assistência. O privilégio dado as disciplinas técnicas, reforça o que foi evidenciado na matriz curricular do curso pesquisado, ou seja, a maior carga horária é ofertada ao ensino técnico, o que corrobora com a fragmentação do processo de formação e trabalho em saúde e, dificulta a apreensão da complexidade que envolve o processo saúde-doença-cuidado.

Na análise documental, uma das limitações identificadas pela autora, relacionou-se com a pouca abordagem dos objetivos descritos no PPP (dimensão política) na dimensão pedagógica, dificultando o processo ensino-aprendizagem da humanização, na contramão do que propõe. Outra lacuna apresentada aponta que a temática humanização é pouco abordada nas ementas das disciplinas do curso Técnico de Enfermagem, havendo dificuldade em promover a integração ensino/serviço/comunidade. Observou-se também, a ausência de interdisciplinaridade e falta de ações concretas que favoreçam a integração entre teoria e prática humanizada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poucas publicações foram encontradas nas bases de dados pesquisadas que abordassem a humanização nas relações interpessoais na escola, e, em especial, no

contexto de cursos Técnicos em Enfermagem no Brasil. Assim, relacionaram-se com a temática investigada, somente quatro (4) trabalhos dentre os quarenta e quatro (44) previamente selecionados.

A partir da leitura e análise desses trabalhos, pudemos inferir alguns aspectos positivos, tais como: postura ética dos professores nas relações interpessoais com os alunos; ensino com o foco no aluno e voltado para a formação do ser humano, do cidadão e trabalhador, valendo-se das tecnologias para isso; a percepção de que o professor é um exemplo para seus alunos e que suas atitudes refletirão na futura atuação profissional do egresso do Curso Técnico em Enfermagem; valorização da humanização nas relações interpessoais, por meio do respeito.

Contudo, percebemos alguns desafios a serem superados, como por exemplos: incoerência entre o discurso/teoria e a prática (valorizar a técnica e memorizar o cuidado humanizado); poucos espaços para reflexões sobre as relações interpessoais entre professores e alunos que as vezes não são permeadas por princípios e valores éticos do ser humano; embora haja previsão nos documentos legais do Curso Técnico em Enfermagem, para desenvolver a temática da humanização, ela era pouco abordada nas disciplinas; dificuldades em integrar a comunidade na escola e de práticas que favoreçam a humanização. Muitas dessas evidências culminam na formação recebida na Graduação em Enfermagem, que por vezes deixa lacunas na formação pedagógica para os enfermeiros

Os estudos indicaram que muitos professores entendem a humanização como algo inerente ao ser humano, o que não dispensou a criação da Política Nacional de Humanização da Saúde, cujos princípios indicam a necessidade de maior acolhimento do outro pela prática do respeito, de saber ouvir e falar, que culmina em um processo educativo-formativo e emancipatório.

Destarte, é necessário direcionar o olhar de educadores e pesquisadores para a valorização do exercício de relações interpessoais saudáveis durante a formação escolar, servindo de base positiva e incentivadora para que o futuro técnico de enfermagem preste cuidados humanizados aos seus pacientes pautados em uma educação humanizada.

Por fim, dada a escassez de pesquisas a respeito do ensino humanizado em cursos Técnico de Enfermagem, sugere-se melhor investigação do tema, tendo como base a PNH da Saúde.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. J. V. D. **Avaliação do Curso Técnico em Enfermagem sob o Enfoque da Humanização.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina –MG. p. 147, 2016. Disponível em <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1156> Acesso em jan. dez.2022.

ARAÚJO, A. C. DE; NASCIMENTO, E. M.; SILVA, F. R. A Perspectiva da Formação Humana Integral de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 5, n. 10, p. 65–84, 2017. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p65>. Acesso março 2023.

ATALLAH, A. N.; CASTRO, A. A. Revisão Sistemática da Literatura e Metanálise: a melhor forma de evidência para tomada de decisão em saúde e a maneira mais rápida de atualização terapêutica [s.d.] Disponível em http://www.centrocochranedobrasil.com.br/cms/apl/artigos/artigo_530.pdf . Acesso em março 2023.

BELTRAN SALAZAR, Oscar Alberto. Rejeição do paciente aos cuidados de enfermagem. **Investir. ed. doente** , Medellín, v. 29, não. 3, pág. 343-352, nov. 2011 . Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000300002&lng=pt&nrm=iso Acessos em de maio de 2023.

BRASIL. Humaniza SUS - Política Nacional de Humanização. **Ministério da Saúde**, p.01-20, Brasília - DF, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_2004.pdf Acesso março 2023.

BRASIL. Humaniza SUS – Documento Base para Gestores e Trabalhadores do SUS. **Ministério da Saúde**, 4ª Edição; Brasília – DF, 2010. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humanizasus_documento_gestores_trabalhadores_sus.pdf Acesso em março 2023.

CARLIN, D. S. **Relação Interpessoal Professor Aluno no Ensino Profissional Técnico em Enfermagem: Repercussões na Aprendizagem Atitudinal.** Dissertação Escola de Enfermagem (Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem) – Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 93, 2011. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-02032012-123644/pt-br.php> Acesso em nov. 2022.

JORGE, K. de M. **A prática dos Facilitadores da Aprendizagem no Ensino do Curso Técnico da Enfermagem do SENAC.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Enfermagem) Escola de Enfermagem Anna Nery- Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. f.119, 2004. Disponível em https://minerva.ufrrj.br/F/?func=direct&doc_number=000630784&local_base=UFR01#.ZGWMR25FzIU Acesso em nov. 2022.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. In: os de revisão sistemática 83 **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83- 89, jan./fev. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf> Acesso 20 Abr 2023.

STRIEDER, R. B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas.** Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências.) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 283. 2012. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13062012-112417/publico/Roseline_Beatriz_Strieder.pdf Acesso em maio 2023.

UHLMANN, C. M. D. G. **Estudo de Enfermagem e Cuidado Humanizado: Estudo das Representações Sociais de Professores do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Ciências Médicas -Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP [s.n.], 2004. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/308185> Acesso em nov. 2022.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Camila Flora da Silva

Graduanda de Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel em Bandeirantes- PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9556-2863>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1819510236192532>.

Bruna Sayumi Ueno Rocha

Residência em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Londrina (2023-2025). Enfermeira graduada na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2017-2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0080-2463>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7874246265395079>.

Jhulia Calderini Bueno

Graduanda de Enfermagem pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Luiz Meneghel em Bandeirantes-PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9993-2438>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/8959697860871371>.

Silvane Marcela Mazur

Doutoranda em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE (ingresso em 2021). Mestra em Ensino (Programa Pós-Graduação em Ensino PPGEN - Mestrado Profissional em Ensino - Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP - Campus Cornélio Procópio (2016-2017). Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (2017-2018). Especialização na área social pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (2007-2008). Especialização na área educacional, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2006-2007).

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (2002-2005).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-0642>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3888026829305738>.

Annecy Tojeiro Giordani

Pós-doutorado (2013), Doutorado (2003) e Mestrado (2000) pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP). Especialização em Enfermagem do Trabalho (2008) pela Faculdade Estácio de Sá. Especialização em Administração Hospitalar (1986) pelo Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde. Aperfeiçoamento em Licenciatura em Enfermagem (1999) pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Graduada em Enfermagem e Obstetrícia (1984) pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5655-609X>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7608724073951667>.

DEMANDAS RELIGIOSAS MINORITÁRIAS EM ESPAÇOS PÚBLICOS

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3228

O objeto de estudo que estamos propondo apresentar diz respeito às políticas públicas e as demandas religiosas minoritárias. Tema que está inserido nas discussões de teologia no espaço público. Algumas expressões de intolerância possibilitam o interesse por esse campo interdisciplinar. A religião repercute na política, economia e na cultura de uma etnia. A União, diante dessa realidade, apresenta em sua Constituição Federal amparo à liberdade de expressão e de culto. Significa que, perante a lei, o direito à religião existe. “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.” (BRASIL, 1988, art. 5º, VI).

É possível perceber uma predominância ao apreço pelos costumes europeus da relação humano-divino. Essa consideração não pode ser concebida quando tratamos de grupos religiosos minoritários. Isso é o que a empiria tem a nos dizer, por ser possível acompanhar nas mídias sociais uma rejeição a elas. É possível compreender que o conjunto de crenças, como os ritos e as hierarquias, além de fazerem parte da organização de um grupo religioso, permitem a interação com o divino. Os símbolos são destinados a facilitar a aproximação com o sagrado; compreendamos aqui símbolos como o conjunto de ritos e, também, sua forma hierárquica organizada. Deste modo, a religião, também, pode ser entendida em seu aspecto institucional. É um coletivo, pois em sua estrutura dispõe de uma organização, hierarquias e subjetividades quanto a sua religiosidade. Os indivíduos precisam viver conforme os dogmas, as regras e os preceitos estabelecidos pela religião que praticam.

O artigo tem por objetivo apresentar uma análise acerca das demandas religiosas minoritárias publicadas nos principais meios de comunicação deste país que nos permitem dialogar sobre cultura de paz e guerra. O agir intolerante das religiões majoritárias resulta em conflitos e cultura de guerra. Além disso, priva as religiões minoritárias de expressar sua fé e esses têm direito de professar a fé que desejarem. Essas sínteses são resultados de uma intenção política que consiste em unir o poder temporal ao espiritual e, com isso,

tornar o brasileiro mais dependente e sem criticidade; vivendo, portanto, do parecer político e uniformizado.

As religiões de matriz africana são consideradas minorias em muitos contextos sociais, especialmente. Também aquelas de procedência politeísta, como, por exemplo, a Wicca. Algumas, apesar de monoteístas, são inclusivas e seguem a tradição evangélica. Outras, fazem parte das igrejas cristãs católicas/ortodoxas pertencentes à União Internacional das Igrejas Ortodoxas Autocéfalas, como, por exemplo, a Igreja Ortodoxa Bielorrussa, a Igreja Ortodoxa Oriental do Brasil, a Santa Igreja Celta do Brasil, etc.

Como todas as religiões estão fundamentadas em princípios, o caminho brasileiro para as políticas públicas acerca das religiões minoritárias está em despertar a consciência religiosa. Separar os interesses para que o menor não seja ferido. Essa conduta pode ser um fundamento importante e precisa ser discutido pelos representantes do povo a fim de programar ações distintas em seu universo político e em seu imaginário religioso.

Gerardus Van der Leeuw dispõe desta publicação: *A Religião em sua Essência e suas Manifestações*. Nesse trabalho o autor realiza uma análise acerca do termo fenômeno. Em suas palavras, é assim que o fenômeno pode ser entendido: “é o que se mostra”. (LEEUEW, 2009, p. 179). Tomando como ponto de partida essa disposição conceitual, os conflitos urbanos e o desejo de paz na sociedade impulsionam políticas públicas de caráter equiparado. Sabe-se que no processo de discussão, criação e execução os atores estatais e privados entram em cena. Esses atores, quando influenciados por sistemas religiosos majoritários, poderão ser a voz do povo?

Quando se fala de sistemas religiosos e de Constituição Federal, interroga-se acerca da liberdade que a lei implica para essas demandas. Empiricamente se verifica inúmeros casos de conflitos urbanos. Também, uma cultura de guerra religiosa. Diante deste aspecto, percebe-se a seguinte perspectiva:

A temática religiosa na contemporaneidade tem se mostrado – tanto no plano nacional quanto internacional – como uma das dimensões da cultura mais afetadas, cotidianamente, pelos efeitos corrosivos das práticas de discriminação e intolerância. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 100).

As palavras de Pereira e Miranda contribuem nessa contextualização. A religião é um direito humano. Sua prática, também, é intrínseca a esse direito universal. Por isso, o tema das políticas públicas e religiões minoritárias precisam ser discutidos para que os

atores estatais e privados proporcionem ações afirmativas. Sem essas ações, a Constituição perde seu valor. Além disso, uma desqualificação dos direitos humanos. Sobre os conflitos urbanos, Pereira e Miranda ainda acrescentam:

Somente nos últimos meses assistimos, por exemplo, à presença dos lobbies religiosos nas diversas instâncias legislativas buscando interditar medidas que facultem o tratamento das questões atinentes à liberdade religiosa e de gênero; à Deputados Federais brasileiros transformando o Congresso Nacional em espaço de prática religiosa de caráter confessional, a uma criança umbandista agredida fisicamente por praticantes de religiões evangélicas, à depredação do túmulo de líder espírita, bem como a inúmeras outras notícias que revelam o recrudescimento de circunstâncias nas quais o diálogo inter-religioso se inviabiliza ou em que vigora o desrespeito em relação às diferentes opções religiosas ou agnósticas, conquanto estejamos num contexto democrático. (PEREIRA; MIRANDA, 2017, p. 101).

A publicação de Pereira e Miranda se enquadra no contexto de 2017, aproximadamente. Mas, seu ponto de análise fenomênico está ultrapassado. Conferem-se conteúdos semelhantes após três anos de sua publicação. Essa observação é uma preocupação e que ainda não se encontra superada suas discussões. Em meio a um processo de equiparação, a aceitação das religiões minoritárias tem sua dificuldade social. Esse fenômeno suscita diferentes hipóteses. Observando a leitura do artigo *Argumentos por la tolerancia religiosa en Colombia, 1832-1853* de Guerrero, três são as hipóteses desse autor quanto ao descritor ‘tolerância’. Em suas palavras temos a primeira hipótese:

Como primeira hipótese de trabalho, propomos que aqueles que defendiam a tolerância religiosa a viam em vários aspectos: primeiro como parte do ideal liberal que se manifestava em direitos e garantias individuais; e segundo, como um fator prático, já que a tolerância religiosa foi assumida como um elemento central para conduzir o país recém-nascido ao progresso, uma vez que permitiria a chegada de estrangeiros, a grande maioria deles não católicos, cuja presença era considerada necessária, pois lhes eram atribuídas virtudes ligadas ao trabalho, educação e boas maneiras, as quais seriam transmitidas para a população do país.² (GUERRERO, 2017, p. 46-47, tradução nossa).

² “Como primera hipótesis de trabajo planteamos que quienes defendían la tolerancia religiosa la veían en varios planos: primero como parte del ideario liberal que se manifestaba en derechos y garantías individuales; y segundo, como factor práctico, pues la tolerancia religiosa fue asumida como elemento central para conducir al naciente país al progreso, dado que permitiría el arribo de extranjeros, la gran mayoría de ellos no católicos, cuya presencia era calificada de necesaria ya que se les atribuía virtudes vinculadas con el trabajo, la educación y las buenas costumbres, las cuales serían transmitidas a la población del país”.

Guerrero alerta com sua hipótese acerca do desenvolvimento e do progresso do país. Inerente a esse avanço, tem-se a tolerância. As imigrações trouxeram a possibilidade de desenvolver e praticar o conceito de tolerância devido ao contato com o diferente. O país que acolhe o outro, só avança quando consegue conviver com as subjetividades. Tais subjetividades são, também, elementos positivos para o progresso. Sinais de humanização.

Sobre a segunda hipótese, temos fundamentos correlacionados e próximos à primeira. Em suas palavras:

A segunda hipótese, relacionada à anterior, é que durante o período estudado a tolerância religiosa foi proposta mais em termos de aspectos práticos, como a imigração, do que por outros motivos, embora sem negligenciá-los completamente.³ (GUERRERO, 2017, p. 47, tradução nossa).

Percebem-se que os argumentos de Guerrero nesse segundo argumento entram em uso a prática da alteridade. O outro não é uma ameaça, mas uma cultura que enriquece e desponta avanços e benefícios para o país que acolhe.

No terceiro momento, Guerrero fala da dimensão negativa da tolerância. “A terceira hipótese é que as discussões sobre tolerância religiosa tendem a construir conotações negativas sobre aquelas, sendo poucas as que restavam”⁴. (GUERRERO, 2017, p. 47, tradução nossa). Esses fundamentos, quando inseridos, na perspectiva prática são insuficientes. A tendência política conservadora tem aversão ao outro, enquanto ser diferente. Seus projetos consistem em desvalorizar as subjetividades provindas pela imigração, pelo diferente.

Nos processos migratórios o elemento religião é muito forte. Duas vertentes estão presentes nesse processo. Quem recebe tem sua religião e quem vai, também, tem sua religião. Mas, onde quer que esteja tem o direito de viver a sua crença. Por isso, faz-se necessário discutir os sistemas religiosos minoritários em um país que em sua origem é mais uma miscigenação que uma ‘raça pura’. O indígena tem direito de praticar sua

³ “La segunda hipótesis, relacionada con la anterior, es que durante el período estudiado la tolerancia religiosa se propuso más en función de aspectos prácticos como la inmigración que por otros motivos, aunque sin llegar a descuidarlos totalmente”.

⁴ “La tercera hipótesis es que las discusiones sobre la tolerancia religiosa tendieron a construir connotaciones negativas sobre aquella, siendo pocas las que la resaltaban”.

religião. O negro, também, tem o direito de ter fé e cultivar seus orixás sem serem criticados e perseguidos.

Criou-se uma aversão aos adereços negros e de procedência pagã, sobretudo. Não entram em desacordo os cristianismos inclusivos. Os religiosos de matriz branca e tradicional ferem as religiões inclusivas em seus rituais, como, por exemplo, imagens de casamento gay. Ainda, os templos das matrizes religiosas africanas são tratados com desprezo. Mas, não só seus tempos, os devotos, sobretudo. Por isso, temos:

Mais especificamente, embora o apelo à "liberdade religiosa" nunca tenha sido abandonado, o apelo à união de preferência pela proteção das religiões afro-brasileiras tem sido o combate "contra a intolerância religiosa". Pode ser mostrado – esse é o ponto desta seção – que, ao fazer das religiões afro-brasileiras seu ponto de referência dominante, a "intolerância religiosa" assume contornos que beiram os de enfrentamento ao racismo ⁵. (GIUMBELLI, 2018, p. 408, tradução nossa).

A importância de políticas públicas para as religiões minoritárias tem importância não pelo fato de uma afirmação cultural, isso é pouco. A importância de políticas públicas para as minorias religiosas diz respeito ao auxílio e encontro de sentido para bem viver no sagrado. As minorias já sofrem com tantos atropelos seja por discriminação racial, seja pelo viés sexual. Por isso, “a religião tem sua importância porque atende a inúmeras finalidades, sobretudo para quem se encontra frente a situações estressoras geradoras de sofrimento”. (MEDEIROS; BARRETO, 2016, p. 60). A pessoa gay tem o direito de ter fé. O direito de programar o sentido de sua vida em um ser transcendente. A pessoa negra quando assegura a dimensão espiritual percebe um valor que ninguém pode tirar. Já que lhe tiraram a terra e lhe impuseram o trabalho forçado e a indignidade.

Desse modo, ao tratar de políticas públicas, fala-se de assegurar tudo o que é inerente à religião. Mas, o que seria religião?

A religião pode ser compreendida como um sistema social construído historicamente, organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos que ligam (religião, do latim *religare*) as pessoas a Deus, ao divino, sagrado, verdade suprema ou outras definições. (SILVA, 2016, p. 80).

⁵ “More specifically, although appealing to “religious freedom” has never been abandoned, the rallying call of preference for protecting Afro-Brazilian religions has been the combat “against religious intolerance.” It can be shown – that is the point of this section – that by making Afro-Brazilian religions its dominant point of reference, “religious intolerance,” takes on shapes that border those of confronting racism”.

Os religiosos de conjuntura majoritária têm o direito de privar a prática das religiões minoritárias? Se não tem, por que as religiões majoritárias podem fazer grandes eventos, sem crítica social, e as religiões minoritárias mal podem tocar tambor? Não estaríamos cometendo um erro social? O que as políticas públicas têm proporcionado para a educação social e respeito ao diferente, no contexto religioso? Se os interesses são políticos, a resposta está em favorecer os interesses dos projetos das religiões majoritárias. As religiões majoritárias, com as atitudes de exclusão são mais políticas que religiosas. Por isso, concordo com Menezes quando efetuou esses questionamentos:

A questão da tolerância surge em parte como instrumento político, também como resposta a um contexto pluralista incipiente na modernidade e, ao mesmo tempo, como uma espécie de “puxão de orelha” nos monoteísmos em geral, e em particular no cristianismo, por demonstrar uma conduta intolerante e visivelmente contraditória com relação à sabedoria de seu livro sagrado, que prega, por exemplo, o amor ao inimigo e oferecer a outra face. (MENEZES, 2015, p. 192).

A tolerância tem como base o respeito às diferenças e a valorização da diversidade religiosa presente em nosso país, pelo que parece. É preciso estimular o diálogo entre as diferentes religiões e promover a tolerância e a compreensão mútuas, além de garantir a liberdade religiosa e o direito às práticas religiosas. É importante que as políticas públicas não favoreçam apenas as religiões majoritárias, mas também criem condições favoráveis para o exercício das práticas religiosas das minorias. Para isso, é necessário um mapeamento das religiões minoritárias presentes em cada região do país e o levantamento de suas demandas. Esse conhecimento permitirá a criação de políticas específicas capazes de promover a inclusão dessas comunidades na sociedade. Outra medida importante é o incentivo à pesquisa acadêmica sobre as religiões minoritárias. Esse conhecimento científico pode auxiliar na identificação dos problemas enfrentados por essas comunidades e na elaboração de políticas públicas mais efetivas.

É fundamental que as políticas públicas acerca das religiões minoritárias estejam embasadas no respeito, na tolerância e na valorização da diversidade religiosa. É preciso garantir a inclusão dessas comunidades na sociedade, sem que isso implique na negação de suas crenças e tradições.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jun. de 2023.

GIUMBELLI, Emerson. When religion is culture: observations about state policies aimed at afro-brazilian religions and other afro-heritage. **Revista Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 401-426. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sant/a/3pZPHLxDRGnDg3rPZSn5ym/>>. Acesso em: 15 maio de 2020.

GUERRERO, José David Cortés. Argumentos por la tolerancia religiosa en Colômbia, 1832-1853. **Revista Historia y Sociedad**, Medellín, n. 33, p. 45-76. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/61099/60719>>. Acesso em: 10 ago. de 2020.

LEEuw, Gerardus Van der. A religião em sua essência e suas manifestações: Fenomenologia da religião, 1933, Epílogo. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 179-183, dez. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. de 2023.

MEDEIROS, W. C. M.; BARRETO, C. L. T. (Re)integrando a espiritualidade na saúde: caminho em construção. In: AQUINO, T. A. A.; CALDAS, M.T.; PONTES, A. M. (Org.). **Espiritualidade e saúde: teoria e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2016. p. 47-72.

MENEZES, Jonathan. Da tolerância à caridade: sobre religião, laicidade e pluralismo na atualidade. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 189-209. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/qWspX47JKQhmCqTB9w3qXDb/>>. Acesso em 13 de jun. de 2020.

PEREIRA, Júnia Sales; MIRANDA, Sonia Regina. Laicização e Intolerância Religiosa: desafios para a História ensinada. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 99-120. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/M46XptpRLGTJSvmfYG4hTDn/?format=pdf>>. Acesso em: 27 jun. de 2020.

SILVA, Gisele de Fátima. A espiritualidade na prática do profissional da saúde. In: AQUINO, T. A. A.; CALDAS, M.T.; PONTES, A. M. (Org.). **Espiritualidade e saúde: teoria e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-92.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Marcel Alcleante Alexandre de Sousa

Doutorando em Ciência da Religião (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG). Mestre em Ciências das Religiões (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, 2020). Graduado em Teologia (Instituto Santo Tomás de Aquino, Belo Horizonte, MG, 2014). Graduado em Filosofia (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, PB, 2012). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6149-2457>. CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6761378720831836>.

FOTOGRAFIAS DO ONTEM E DO HOJE DE JARDIM DO SERIDÓ/RN

Manuel Fernandes França Júnior

Maria Milena de Oliveira

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3230

INTRODUÇÃO

A criação da fotografia lançada pela Academia de Ciências e Belas Artes de Paris, teve como inventor da obra Louis Jacques Mandé Daguerre em 1839. Foi uma das descobertas magníficas da humanidade, mas que era reservada em seus primórdios para a elite que queria imagens mais nítidas do que as reproduções de pinturas. Em um curto espaço de tempo a descoberta se expandiu pelo mundo e mais tarde chegando no Brasil, onde as fotografias de família e os cartões-postais, faziam parte da sociedade. A partir desse momento a fotografia foi tida como um objeto preciso de análise, onde a realidade impressa dava a ciência uma maior precisão e confiança.

Para Kossoy (2002), é pelo fato da materialidade e por a representação do real da fotografia que ela serve como documento real, ou seja, como fonte histórica. Através da fotografia podemos compreender o real, por meio de análises de fotografias do passado e comparar com o presente. E é através dessa ferramenta que analisaremos a nossa problemática de estudo, a cidade de Jardim do Seridó/RN, onde compreendemos o passado e o presente da cidade em questão. E é nessa perspectiva que as fotografias nos possibilitam ir além das descrições, pois trazem expressões vividos de outros tempos. Maria Eliza Linhares Borges (2003, p. 72) discute a respeito da fotografia na História:

As imagens fotográficas, assim como as literárias e sonoras, propõem uma hermenêutica sobre as práticas sociais e suas representações. Funcionam como sinais de orientação, como linguagens. Quando utilizadas com fins compreensivos e explicativos, elas demandam não apenas o emprego de metodologias afinadas com seus estilos cognitivos, que ajudam a ler e interpretar suas ambigüidades e seus silêncios, como também o cruzamento com outros tipos de documentos.

É nesse sentido que a autora afirma que as fotografias, é vista como um documento que informa a respeito de um determinado período histórico e é nesse aspecto que o trabalho tem por objetivo compreender o passado e o presente da cidade de Jardim do Seridó/RN, através do uso das fotografias.

METODOLOGIA

Demos início no projeto de pesquisa com a leitura do aporte bibliográfico de autores que tratam e discutem temas como a fotografia. Posteriormente pesquisamos tais como vídeos, fotografias e páginas do Instagram que tratam de conteúdos sobre a cidade. Por fim montamos um acervo com as fotografias feitas da cidade e com as fotografias pesquisadas do passado, afim de busca-las entender.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisarmos as fotografias antigas e compararmos com imagens capturadas em 2022 de Jardim do Seridó/RN, podemos observar a forte ação antrópica e expansão no espaço geográfico que compõe a cidade. Nessa perspectiva, houveram modificações de cunho urbano, principalmente de uso e ocupação do solo. Muitas ruas da cidade passaram a agregar valor, e posteriormente, ao longo do tempo, foram construídos moradias, praças e estabelecimentos para servir a população.

Nessa perspectiva, observa-se um exemplo de expansão urbana sob a visão de duas lentes: Uma de Heráclio Pires que conta a história de como eram os entornos Igreja de Nossa Senhora da Conceição no passado, e a fotografia com ótica contemporânea, que mostra como a modernidade alterou os traços e da paisagem presente na cidade.



Foto 01: Igreja Nossa Senhora da Conceição.
(Fonte: Evaneide Maria)



Foto 02: Entornos da Igreja Nossa Senhora da Conceição. Fonte: Luiz Eduardo)

A primeira imagem chama atenção para a grandiosidade da construção religiosa da igreja católica, mostrando o significado dos valores instaurados pela religião ao povo do Seridó. Evaneide Maria de Melo (2008, p.132) Fundamenta-se que:

A presença marcante da Igreja promove e/ou cria uma atmosfera imaginária de orientação no espaço urbano, processando valores e práticas culturais, fazendo com que grupos sociais se reconheçam, orientem-se pelos dispositivos de convivência social, como festejar, celebrar e devotar a vida e a morte.

Além disso, com fotografias podemos discutir acerca da história que constitui a cidade, pois mostra-se pertinente a valorização no tocante de preservação das rugosidades espaciais espalhadas pelo ambiente urbano. Para Sabino e Simões (2003), as rugosidades são resultadas de processos históricos representados através de formas no espaço geográfico de grande valor histórico.



Foto 01 e 02: Rugosidades espaciais encontradas na cidade de Jardim do Seridó/RN. (Fonte: Luiz Eduardo)

Ao caminhar livremente nas ruas, podemos observar que as belezas da cidade transcendem as dimensões do tempo e as marcas do passado se mantêm até os dias atuais. Nessa perspectiva, de acordo com Sabino e Simões (2003, p. 179),

A paisagem seria uma parte do que foi efetivamente construído em diferentes momentos da história e que deixa aparentar a morfologia e as diferentes idades dos objetos no momento da observação.

Diante disso, é notório a preocupação da população em manter as construções de prédios e casas com arquiteturas antigas, estando sempre presente a essência de heranças do passado, que atualmente fazem parte da história do povo que reside na localidade.

CONCLUSÃO

Conclui-se que, as fotografias são ferramentas de análise que podem ser utilizadas tanto nos ramos das ciências sociais quanto nas ciências naturais. De acordo com a perspectiva geográfica, a paisagem urbana da Cidade de Jardim do Seridó/RN sofreu modificações ao longo do tempo. Ao analisarmos as fotografias que registram a paisagem em um momento histórico de Seridó e compararmos com as atuais percebemos que os valores culturais, principalmente os de cunho religiosos continuam sendo mantidos na vida de cada morador da cidade. A população do Seridó reconhece seu lugar de origem, e apesar da modernidade estar presente na expansão da cidade, as rugosidades espaciais representam além da beleza estética a antiga história da cidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a UERN pela oportunidade de proporcionar o desenvolvimento de pesquisa, em nos conceder esta oportunidade no PIBIC, ainda que de forma voluntária, nos esforçamos para que o trabalho fosse desenvolvido a tempo e proporcionasse um retorno no âmbito da pesquisa para a sociedade, agradecemos de maneira extensiva ao Professor Luiz Eduardo do Nascimento Neto e aos seus familiares que nos proporcionou a idealização e a visita à cidade de Jardim do Seridó/RN, bem como a estadia e a recepção calorosa. E ainda, as forças maiores na natureza que nos possibilitam estarmos aqui.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria Eliza Linhares. Tradição e modernidade na mira dos fotógrafos. In: _____. História e fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOSSOY, Boris. Fotografia e história. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MELO, Evaneide Maria. **A paisagem em foco: leituras fotográficas de Jardim do Seridó/RN**. revista eletrônica inter-legere – número 03 (jul/dez 2008).

MÉLO, Evaneide Maria. **A paisagem em foco: leituras fotográficas de Jardim do Seridó/RN**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Geografia. Departamento de Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2008.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Manuel Fernandes França Júnior

Pós-Graduando em Ensino de Geografia pela FAVENI, Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4908-4104>.

CURRÍCULO LATTES:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaacv.do?id=K9772897Y7>.

Maria Milena de Oliveira

Pós-Graduada em Geografia Ambiental pela FACULESTE, Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5975-3167>.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4514190982858228>.

Luiz Eduardo do Nascimento Neto

Orientador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1933-7001>.

ASPECTOS HISTÓRICOS IMPORTANTES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Arlindo Nascimento Rocha

Edith Maria Marques Magalhães

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3235

A gestão democrática da escola pública brasileira tem raízes históricas que remonta da década de 1980, quando o país atravessou um período de redemocratização. Com a promulgação da Constituição de 1988, a gestão participativa foi reconhecida como um direito e um princípio fundamental da educação. Desde então, houve avanços e retrocessos nesse contexto. No entanto, a gestão democrática ainda enfrenta desafios, como a falta de participação efetiva da comunidade escolar e a concentração de poder nas mãos de poucos. O propósito deste artigo é realizar um levantamento histórico e cronológico da evolução da gestão democrática na escola pública no Brasil. Através de uma análise minuciosa, busca-se compreender como a gestão democrática evoluiu ao longo do tempo até os dias atuais.

DESENVOLVIMENTO

Várias discussões tem sido feitas em torno da democratização da escola pública brasileira. No entanto, foi na década de 1930 que os Pioneiros da Escola Nova projetaram como um dos seus objetivos a democratização da educação, almejando que toda a população brasileira viesse a ter acesso à educação básica. Por isso, tornou-se fundamental debater várias questões correlatas à administração escolar.

Três décadas depois, ou seja, a partir de 1960, os registros sobre essa temática passaram a ser feitos de forma sistematizada, porém, estudos mais rigorosos ganharam visibilidade nos anos 1990, em que a defesa da gestão democrática como fundamento para uma melhor educação tornou-se tema central, valorizando a participação da comunidade escolar, dos alunos, pais, professores e funcionários.

Na era republicana, Brasil mantinha sua base administrativa voltada para a *Teoria Geral da Administração*. Foi naquele período que aconteceram as principais reformas organizacionais. Juntos nesse movimento, os reformistas: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo entre outros, instituíram o *Manifesto dos Pioneiros da*

Educação Nova (1932), que atendia aos interesses do indivíduo e não das classes. Estes, alegavam que “a escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário [...]” (MANIFESTO, 1932, p. 43).

A partir dessa afirmação, é possível afirmar que a escola tradicional, por muito tempo, reforçou a cultura individualista, que desconsiderava as relações sociais e a importância da construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo. Porém, com o passar do tempo, houve um movimento crescente de questionamento e superação da escola tradicional, que busca construir uma educação mais crítica, participativa e inclusiva, capaz de desenvolver competências socioemocionais e habilidades para a vida, além do conhecimento técnico.

A renovação educacional no início da Segunda República, segundo Sander, “estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (SANDER, 2007, p. 28), como descrito no Manifesto:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com certa concepção do mundo (MANIFESTO, 1932, p. 42).

A partir dessa perspectiva, a *Educação Nova* buscava formar uma ‘hierarquia democrática’, baseada nas capacidades individuais e não na origem social, oferecendo oportunidades de educação para todos os grupos sociais. Isso significa que a educação não era vista apenas como um meio de ascensão social, mas como uma forma de promover a igualdade de oportunidades e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Entretanto, ao analisar o desenvolvimento do campo da gestão escolar, pode-se concluir que Querino Ribeiro foi o pioneiro na formulação de uma teoria sobre gestão democrática. Na época, ele buscava segundo Rocha (2015, p. 10), subsídios para a construção de uma administração escolar baseado nos princípios da administração de empresa, em outras palavras, a escola era considerada uma entidade tão complexa quanto as empresas modernas.

Embora reconhecesse, segundo o citado autor, que a escola possuía características próprias, Ribeiro defendia a reprodução dos princípios consagrados pela teoria de administração de empresa, especialmente os da Administração Clássica de Henri Fayol e a Científica de Frederick Taylor, duas teorias que impactaram o desenvolvimento da administração até hoje.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se o pensamento de Lourenço Filho que colocava a escola no mesmo patamar que a oficina e a fábrica, entendendo assim como Ribeiro, que a escola embora possuísse características próprias que lhes são peculiares como instituição educacional existia princípios da administração de empresa que eram aplicáveis em qualquer tipo de organização, inclusive a ela.

Analisando o pensamento de Ribeiro e Filho, conclui-se que ambos defendiam o imperativo da técnica, ou seja, estavam alinhados com a pedagogia tecnicista e comprometidos com a ordem vigente. No entanto, o que se conseguiu com o tecnicismo, segundo Saviani, foi que ao transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu-se de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações (SAVIANI, 1995.p. 26).

Anísio Teixeira, outro teórico que se desiludiu com o tecnicismo, empenhou-se na defesa dos ideais democráticos, entendendo que os objetivos da empresa e da organização escolar eram opostos. Nas palavras de Teixeira:

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática (TEIXEIRA, 2009, p. 99).

Em nosso entendimento, o citado autor sugere que o desenvolvimento deve ter como base a educabilidade humana, ou seja, a capacidade dos alunos se desenvolverem ao longo da vida. Neste sentido, a educação é vista como um processo contínuo e indefinido, que deve ser deliberado, sistemático e progressivo, ou seja, orientado por objetivos claros e tangíveis.

Assim, a gestão democrática implica em um compromisso com a formação de cidadãos capazes de participar da vida social e política, respeitando os direitos e as diferenças individuais. Em outras palavras, a educação é vista como um meio de

realização da própria forma democrática, ou seja, como um elemento essencial para a construção e manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na década de 1970, a gestão escolar passou por transformações, refletindo mudanças nas teorias e práticas de administração escolar. Houve um interesse crescente na capacitação profissional, voltada para atender ao mercado de trabalho. O marco legal desta iniciativa foi inaugurada com a Lei Federal nº 4692/1971, que, é a expressão dessa tendência, que anseia imprimir ao sistema de ensino maior produtividade através da economia de recursos.

Foi nessa década, segundo Rocha (2015, p. 12) que Myrtes Alonso publicou uma obra problematizando o papel do administrador escolar, apresentando sua contribuição para a atualização dos estudos sobre o assunto. Ela alertava para a necessidade de aplicar apenas uma teoria de administração em todas as organizações, visto que suas características seriam semelhantes.

Na década de 1980, quando se deu o início ao processo de redemocratização da sociedade, produziram-se duas obras fundamentais para esse campo de discussão, cujos autores são Maria de Fátima Félix e Vitor Henrique Paro. Ao adotarem uma posição crítica diante da realidade, refutam a perspectiva sistêmica, criticando a necessidade de ajustamento da escola à realidade externa, como propusera Alonso. Mas, segundo Libâneo:

Os defensores dessa postura entendem a relação escola-sociedade dialeticamente, em que uma esfera sofre influência da outra. Dentro dessa concepção, a pedagogia tem como escopo a formação da ‘consciência crítica face às realidades sociais’, de forma a capacitar os educandos a assumirem ‘no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos da sociedade e de si próprios’ (LIBÂNEO, 1994, p. 70-71).

No entanto, é importante ressaltar que a implementação dessa perspectiva crítica na educação encontrou diversas resistências. O próprio sistema educacional, dificultava a adoção de uma abordagem crítica. Além disso, as desigualdades sociais limitavam o acesso a determinados grupos sociais a uma educação de qualidade, o que pode perpetuar ainda mais as desigualdades existentes.

Outro ponto a ser destacado é que a formação de uma consciência crítica não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. É preciso que a pedagogia crítica seja capaz de articular

essa formação crítica com a ação concreta na sociedade, por meio de iniciativas que visem a transformação social.

Nesse contexto, pode-se argumentar que a concepção proposta por Alonso possui uma visão reducionista, pois, na medida em que recomenda que, na função administrativa se utilizem os parâmetros de eficiência e de produtividade para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática da escola. Dentro dessa abordagem, a forma de organização da sociedade seria legitimada pelas teorias de administração que buscam comprovar cientificamente que esse é o modo correto e adequado de organizar e administrar.

Na contramão desta visão, Paro propôs uma forma de organização que estivesse comprometida com a classe trabalhadora e que leve em consideração a especificidade do ato educativo (PARO, 1986, p. 81). Isso implica em adotar uma abordagem crítica que busque superar as desigualdades presentes na sociedade, pautando-se em princípios democráticos e participativos, que valorizem a autonomia e a diversidade dos sujeitos envolvidos na educação.

Assim como Felix, visto anteriormente, Paro refuta a ideia da aplicação dos princípios da administração de empresa na escola, visto que tal situação confere aos condicionantes específicos da excludente estrutura capitalista, bem como aos seus métodos e técnicas administrativas particulares, categoria de universalidade (PARO, 1986).

Ainda na década de 1980, a administração escolar continuou a ser um tema importante nos debates educacionais. Houve uma crescente conscientização sobre a necessidade de melhorar a eficiência, a qualidade e a equidade da gestão das escolas. O que contribuiu em certa medida para o destaque conferido a esta temática foi o movimento de professores, que queriam mudanças na gestão escolar.

Com a democratização do país, segundo Rocha (2015, p. 14) a legislação educacional das décadas de 1980 e 1990 postularam o princípio da gestão democrática. Na C.F. de 1988, esse princípio aparece sacramentado em seu Art. 206, inc. VI. Nele, foi estabelecido que o direito à educação deveria ser oferecido de forma gratuita a todos.

Desta forma, a hipótese que se tinha na chamada década de “Educação Para Todos” referia-se ao entendimento de que a gestão escolar democrática era um elemento essencial. Portanto, era um imperativo que a administração vertical fosse revista e

substituída pela gestão horizontal. Essa transição tão desejada seria uma resposta aos desafios do sistema educacional da época, buscando maior eficiência, equidade e qualidade nas escolas. Essa tendência continuou a influenciar as práticas de gestão escolar nas décadas seguintes.

A gestão escolar horizontal busca substituir a administração fechada e hierárquica, característica de modelos de gestão autoritários e centralizadores. Isso implica em uma maior participação da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e pais, na tomada de decisões. Desta forma, a gestão escolar pode tornar-se mais eficiente e eficaz na promoção da qualidade educacional, atendendo às demandas e necessidades da comunidade escolar e contribuindo para a formação integral dos alunos.

A discussão que envolve gestão horizontal da escola realizada pelos progressistas deu origem à construção de um arcabouço teórico acerca da gestão democrática. No entanto, na década de 1990, a defesa da gestão democrática voltou a assistir uma invasão dos princípios empresariais na escola. Tais princípios assumiram uma nova roupagem. Tratava-se do modelo que utilizava como *slogan* “*Gestão da Qualidade Total*” (GQT). Na época, muitos consideravam que o modelo deveria ser implementado na escola com o objetivo de modernizá-la para que pudesse torná-la mais eficiente. Ela estaria ancorada na neutralidade e na lógica produtiva, dissimulando assim, seu forte componente ideológico, atribuindo a administração escolar a responsabilidade pelos fracassos educacionais.

De acordo com o modelo, se os alunos não estivessem aprendendo, certamente, o problema estaria na escola, em seus processos, em sua organização e funcionamento. Portanto, o sucesso dos alunos dependeria da escola e o sucesso da escola dependeria das propostas e dos projetos que ela identificaria como necessários para operacionalizar uma proposta pedagógica (KRAWCZYK, 1999, p. 123).

Atualmente, a gestão democrática ainda continua sendo um ideal e um objetivo perseguido pelas escolas e pelos sistemas educacionais, pois reconhece a importância da participação ativa e do engajamento de todos os membros da comunidade escolar para o sucesso educacional e o desenvolvimento dos alunos.

Em suma, durante muito tempo, a gestão das escolas brasileiras viveu sob o domínio dos modelos considerados tradicionais e obsoletos, limitada em suas verdades e conhecimentos ultrapassados e sem direito à participação da coletividade. Então, conforme Rios (1993, p. 38 *Apud* OLIVEIRA, 2005), para dar conta de um novo modelo

organizacional na escola foi preciso passar por várias mudanças, ou seja, foi preciso, assimilar novas formas de relacionar-se com o conhecimento, a pesquisa, a organização e a função da comunidade no envolvimento da educação. Para atuar no novo modelo de escola foi necessário compreender sua função.

Uma contribuição muito importante para entendimento do tema é o livro *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*, sob a organização de Naura Ferreira, constituindo um importante referencial de leitura no campo da política e gestão da educação. A obra é o resultado da contribuição de vários autores que abordam com propriedade questões importantes da educação na contemporaneidade, especificamente, os desafios e as atuais tendências do processo de democratização da gestão escolar e das políticas de formação.

Os autores refletem sobre questões fundamentais que constituem desafios no processo de elaboração e implementação das políticas públicas, em especial, das políticas educacionais, gestão escolar e formação de profissionais da educação. Ressaltam ainda, a importância da ‘direção’ construída e legitimada na participação e no exercício da democracia.

Em síntese, pode-se afirmar que a citada obra é uma valiosa contribuição para a fundamentação teórica e metodológica das pesquisas a que se reportam. Desta forma alcança com destaque seu maior objetivo que é o de estimular à reflexão e à problematização de questões importantes da educação contemporânea, mais especificamente das políticas educacionais, da formação de profissionais e da democratização da gestão escolar oferecendo subsídios teóricos para análises aprofundadas e necessárias intervenções na realidade educacional brasileira.

Em suma, a década de 1990 representa uma viragem na gestão das escolas públicas brasileiras, pois, foram criados diversos mecanismos para a promoção da gestão democrática, como os Conselhos Escolares que tinha como objetivo reunir representantes da comunidade escolar para discutir e definir políticas e estratégias para a gestão da escola. No entanto, a gestão democrática ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos e de formação para os conselheiros, além da resistência de alguns gestores e docentes em aceitar a participação da comunidade na gestão escolar.

Em resumo, a gestão democrática da escola pública no Brasil é um processo em construção, que requer a participação efetiva da comunidade escolar e a adoção de políticas públicas que garantam recursos e formação para os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da escola pública brasileira é um tema de grande importância e relevância para a promoção de uma educação de qualidade e para o fortalecimento da cidadania. Ao longo dos anos, o país tem avançado na construção de mecanismos e políticas que visam garantir a participação efetiva da comunidade escolar na tomada de decisões.

No entanto, é necessário reconhecer que ainda existem desafios a serem enfrentados. A gestão democrática muitas vezes enfrenta resistências e dificuldades de implementação, seja por falta de recursos, falta de conhecimento sobre os mecanismos de participação ou até mesmo resistência por parte de alguns setores da sociedade. Além disso, há uma concentração de poder nas mãos de poucos, o que limita a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo.

Para que a gestão democrática seja uma realidade concreta, é fundamental investir em formação e capacitação dos profissionais da educação, promover uma maior conscientização da importância da participação da comunidade escolar e desenvolver mecanismos que garantam a transparência e o diálogo entre todos os atores envolvidos.

A gestão democrática da escola pública é um desafio constante, que requer esforços contínuos por parte de todos os segmentos da sociedade. É por meio da participação e do engajamento de pais, alunos, professores e demais membros da comunidade que será possível construir um ambiente escolar mais inclusivo, democrático e que atenda às necessidades e interesses de todos. Somente assim poderemos alcançar uma educação de qualidade, comprometida com a formação integral dos alunos e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*. ano XX, n. 67, p. 112-149, ago. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. - São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, José Aniceto de; SANTIAGO, Pietro Otávio. **Os primeiros conceitos de qualidade total**. 2011. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/2004849/os-primeiros-conceitos-da-gestao-da-qualidade-total>>. Acessado em 09/05/2023.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A reconstrução educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo.** - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. **Gestão escolar democrática: um desafio do século XXI, 2005.** Disponível em: <<https://acervo-digital.espm.br/Artigos/ART/115219.pdf>>. Acesso em 09/05/2023.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** - São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

ROCHA, Arlindo Nascimento. **Desafios da gestão democrática na escola pública: emergência de um novo paradigma para responder os desafios da educação atual.** Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional e Pedagógica. Universidade Católica de Petrópolis/ Instituto de Pesquisa e Tecnologia. – Rio de Janeiro, 2015, 68p.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** - Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** - 30ª Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** - 4ª Ed. - Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Arlindo Nascimento Rocha

Editor da Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, Doutor e mestre em Ciência da Religião pela PUC-SP; Pós-graduado - Lato Sensu – “Especialização” em Administração, Supervisão, Orientação Educacional e Pedagógica pela UCP/IPETEC; Licenciado em Filosofia para a docência pela Uni-CV; é formado em Pedagogia (Formação Inicial de Professores do Ensino Básico Integrado) pelo Instituto Pedagógico do Mindelo – Cabo verde (África). É autor das obras: Entretextos: coletânea de textos acadêmicos. - 1ª ed. – Rio de Janeiro: Editora PoD, 2017; Paradoxos da condição humana: grandeza e miséria como paradoxo fundamental em Blaise Pascal. - 1ª ed. – Maringá: Viseu, 2019; Religar-se: coletânea de breves ensaios. - 1ª ed. – Maringá: Viseu, 2020; Blaise Pascal: o canção pensante. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2021; pavimentando o caminho para uma gestão pública eficiente: coletânea de ensaios. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2022e de vários artigos publicados em revistas acadêmicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0276-1674>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1254530507051749>.

Edith Maria Marques Magalhães

Orientadora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3224-171X>.

SANTOS DO POVO: UM CONSTRUCTO DA FÉ E DA HISTÓRIA

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Rodrigo Andrade de Oliveira

Antonio George Lopes Paulino

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3238

“O POVO FAZ SEU SANTO”

Os Santos do Povo são personagens sagrados venerados pelas pessoas que os consideram protetores e intercessores em suas vidas. Os santos são parte importante da religiosidade presente em diversas culturas. Neste texto, detemo-nos no culto desenvolvido no seio do catolicismo, sobretudo, o que costumeiramente denominamos catolicismo popular. Interessa-nos, especificamente, conhecer um aspecto da religiosidade popular que se constitui na construção da santidade e das manifestações devocionais num fluxo que movimenta a fé na historicidade, independentemente da chancela normativa da Igreja Católica.

A partir do contato com dados exploratórios e das nossas vivências no contexto cearense, notamos que esse fenômeno da canonização popular é bem expressivo nessa vasta parte do território nordestino, assim como em toda a região. E como assume contornos míticos diversos, caracteriza-se de forma complexa, com denominações em que respinga essa diversidade: almas milagrosas, santos de cemitério, santos do povo ou simplesmente santos. Observando que determinados traços míticos de construção da santidade são recorrentes em alguns casos registrados no Ceará, propusemos o projeto de pesquisa Santos do Povo na religiosidade cearense: mapeamento e descrição de territorialidades devocionais, em execução pelo Laboratório de Antropologia e Imagem - LAI/UFC.

Bastide (1971), em seu ensaio *Os dois catolicismos*, apresenta uma das primeiras formas de manifestação popular do catolicismo em resistência ao cânone oficial da Igreja Católica, que emerge quando da segregação sociorracial no âmbito religioso imposta pelos brancos aos pretos, sendo estes catequizados menos para serem integrados socialmente do que para terem suas expressões culturais e de poder reprimidas.

O ensaio de Bastide (1971) é uma referência rica, que assim se constitui pelo zelo do pesquisador com a história social de um fenômeno tão importante e complexo como a religiosidade, notadamente no contexto pluriétnico em que se formaram as bases da cultura neste país farto em diversidade simbólica. O que os senhores brancos mais temiam, aconteceu: o catolicismo dos brancos tentou a todo o custo domesticar a fé dos negros, mas reforçou o poder de um catolicismo dos pretos, organizado em irmandades de santos pretos, construindo suas igrejas e realizando suas festas, seus cortejos, num sincretismo religioso em que o catolicismo dos brancos contagiou-se pelo processo simbólico introduzido pelos pretos.

Ademais, nos primeiros séculos da colonização, a investida dos portugueses na consolidação da fé católica com a imposição do batismo e dos cultos a indígenas e, posteriormente, aos africanos e seus descendentes, deparou-se com um ambiente de proporções continentais. Assim, era impossível que a representação oficial do clero alcançasse os interiores do Brasil. A devoção aos santos expandiu-se da demarcação de terras cujos donatários também doavam parte delas a santos católicos, firmando assim territorialidades devocionais, caracterizadas por relações votivas e de penitência com os santos, mas também por graças, milagres e festejos.

O clima dos festejos de santos nem sempre contou com a agência e gerência de sacerdotes oficializados para tal. Fecundava-se, assim, o terreno para o desenvolvimento de uma espontaneidade da fé como um fenômeno em que “o povo faz seu santo” (CASCUDO, 2011, p. 101). Assim diz Cascudo: “Ao lado dos santos universais e regulares vivem os Santos regionais, irregulares canonicamente mas consagrados pela confiança popular”. E acrescenta: “Entende o Povo, que aclamava elegendo seus Pontífices e Arcebispos, caber-lhe o direito de consagrar seus Santos” (2011, p. 104).

É nesse curso da história que a fé ganha contornos imprecisos e “irregulares canonicamente”, fazendo do Brasil interior, sobretudo o interior nordestino, o ambiente favorável ao crescimento e à continuidade de missões de fé, peregrinações, agrupamentos de beatos e penitentes (CAMPOS, 2008), exortando ao alívio do sofrimento das almas terrenas com o trabalho de lideranças que acessam o mundo das almas santas, pois “acompanhando-lhes a vida, o heroísmo das virtudes, o devotamento caritativo, ambienta-os com um halo de invulgar autoridade que o renome espalha e autentica” (CASCUDO, 2011, p. 104).

Assim, no contexto do catolicismo os “santos do povo” são aqueles que não fazem parte do cânone oficial da Igreja, contudo, seu culto é realizado pelo povo inicialmente de forma espontânea. Os santos do povo têm sua origem na devoção popular, e não na hierarquia eclesiástica, estando a sua origem no âmago do imaginário popular que considera, em primeira mão, os milagres realizados e, por conseguinte, sua história de vida. Diversas são as formas de santificação conhecidas, representadas por aspectos da vida e da morte dos personagens santificados, que funcionam como “critérios” de santidade na identificação do perfil social e culturalmente estabelecido como “santo”.

Ao dizer que “o povo faz seu santo”, Câmara Cascudo lista uma série de santos populares que, embora canonicamente irregulares, tiveram testada socialmente a eficácia de seus feitos materiais e divinos como atributo da santidade:

Pelo Norte do Brasil recordo o Padre Ibiapina (José Antônio Pereira Ibiapina, 1806-1883), professor de Direito Natural na Academia de Olinda, [...] ordenando-se, recusando ser Vigário-Geral de Pernambuco preferindo cumprir a vocação missionária pelo Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, fundando e mantendo Casas de Caridade, igrejas, recolhimentos, escolas [...]. Padre Cícero Romão Batista, 1844-1934, vigário do Juazeiro, no Ceará, que tudo lhe deve, suspenso de ordens por divulgar intervenção divina numa familiar, é o mais impressionante motivo humano de atração cultural e de inspiração na literatura popular, canonizado pelo Nordeste, túmulo com milhares de peregrinos, infinitas ‘graças’ publicadas (2011, p. 101-105).

Seguindo essa linha de observação do fenômeno, Cascudo lista santos do povo presentes na historicidade de vários estados brasileiros, não somente no Norte e Nordeste, como também no Sul, Sudeste e Centro Oeste, quando cita alguns exemplares dessas almas milagrosas, geralmente santificadas em função de dolorosas mortes que as apartaram da vida terrena: “Em Curitiba, é Maria Bueno a santa aclamada do Paraná, assassinada em 1893 pelo amante, soldado de Cavalaria”. Outro caso interessante, já desdobrado na oralidade popular em narrativas que às vezes se desencontram: “Ceará, ‘Menino Vaqueiro’ no Ipu, encontrado morto quando procurava o pai. Põe à vista as coisas perdidas. Madre Vasconcelos, Freira Doroteia em Fortaleza, invocada quando desaparecem documentos preciosos” (2011, p. 105-106).

Conforme dados coletados na pesquisa, notamos tipos de motivação para a santificação: o martírio e a violência sofrida nos últimos momentos, quando sentidos sob a égide da crença na salvação da alma através da fé em Deus, da castidade e do perdão; e a caridade, quando praticada exclusivamente pelo amor ao próximo, são aspectos recorrentes entre as causas de santificação nos casos estudados. Catalogamos cerca de

trinta santos do povo. No âmbito do catolicismo popular, aspectos valorizados pelo imaginário religioso para a constituição da santidade, como a honra, a castidade e o perdão podem assumir posição secundária quando comparados à presença da caridade e do martírio. Todavia, o martírio em muitos casos advém da resistência da vítima ao assédio do algoz, para defender sua castidade em nome da fé. Perdoar o próprio algoz também pode ser uma porta para a santidade. Portanto, as nuances da santificação nem sempre podem ser hierarquizadas em primárias e secundárias.

Vendo-nos diante de uma tipologia que se esboçava desde os dados exploratórios, formulamos hipóteses voltadas para a relação entre a causa da santificação e a pessoa santificada, considerando a categoria gênero como relevante, pois se observou uma maior recorrência de casos envolvendo mulheres vítimas de assassinato, estando situadas num contexto onde predomina a valorização da honra e da castidade em prol da “pureza da alma”, em detrimento de uma consciência da opressão vivenciada por essas mulheres.

Dessa forma, o sofrimento e a prática da caridade evidenciados nas narrativas de vida, bem como a ação das almas santas na cura de doenças e na realização de outras graças permitem a investidura dos termos relacionados à santificação, mas não somente. São emblemáticos também, embora menos recorrentes, casos em que a morte do corpo físico é antecedida da morte social decretada pela aplicação do estigma a pessoas que representam o perigo de espalhar a peste. E ainda os casos em que o sofrimento e a morte ruim deram-se na solidão, a esmo; alguém perdeu-se no caminho ou na mata e sua dor o santificou. O conjunto permite elencar tais personagens em nossa pesquisa e, de certa forma, entendê-lo como objeto de investigação.

A apropriação de práticas devocionais pelas territorialidades em que ocorrem, assim como, em determinados casos, a sua relação com o turismo religioso, estimulam midiática e politicamente a apresentação do local, enfatizando-se o seu aspecto sagrado, o que também sinaliza uma linha de investigação. Por fim, a distribuição da expressividade desse fenômeno tanto quantitativa como qualitativamente no estado do Ceará é mais uma hipótese a ser analisada.

A pesquisa busca, de forma geral, mapear territorialidades de práticas devocionais às almas santificadas pelo povo cearense. A partir do material coletado, estamos realizando a descrição da devoção em cada caso, considerada como forma de expressão cultural de uma territorialidade. Na análise dos dados de cada caso catalogado, almejamos

contemplar a problematização teórica, assim como a dinâmica presente na apropriação cultural dos modelos de santificação pelas suas respectivas territorialidades.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é qualitativa, de caráter documental. As fontes de pesquisa são diversas, tendo sido realizado, inicialmente, um levantamento exploratório nas redes sociais, seguido de pesquisas em jornais, bibliografia acadêmica e não-acadêmica, sítios eletrônicos, documentários, vídeos e fotografias. Decidimos realizar a pesquisa virtualmente pela indisponibilidade de recursos para percorrermos um território tão extenso, mas, sobretudo, pelo fato de que já contamos com diversos estudos sobre personagens específicos desse universo de santos e, ainda, pela possibilidade de acesso a contatos e outras fontes disponíveis nas redes sociais.

O MAPEAMENTO E UMA ANÁLISE EM CURSO

O mapeamento de casos foi realizado considerando-se a identificação a partir da localização geográfica, nome do(a) santo(a) e do lugar sagrado, dados narrativos e/ou analíticos (publicações, documentos e relatos audiovisuais, relatos em redes sociais) a respeito da sua trajetória e do processo de santificação. Entre os cerca de 30 casos já catalogados, 19 são do sexo feminino. Geograficamente distribuídos, 13 são da mesorregião noroeste, 05 da norte, 05 dos sertões, 02 da centro-sul, 03 da sul, 01 da mesorregião do Jaguaribe e 02 da metropolitana.

Nesse sentido, mobilizou-nos o estudo de narrativas de santificação que revelam os processos devocionais e os conteúdos simbólicos neles envolvidos: a) a proximidade com o imaginário católico canônico; b) o distanciamento em face do imaginário canônico, quando se santifica um ladrão; c) as práticas discursivas que enfatizam a caridade, a honra, o perdão etc.; d) a forma como o imaginário age sobre a santificação de mulheres vítimas de feminicídio; e) o modo como essas práticas devocionais atuam e são apropriadas nas territorialidades onde tal fenômeno ocorre; f) e como se elabora a relação humana com o sagrado mediada pelos diversos tipos de experiências devocionais. Dessa forma, pudemos perceber e explorar o fenômeno sob uma maior amplitude de ângulos, o que possibilitou a formulação de uma maior variedade de hipóteses, bem como a percepção de um campo investigativo mais profícuo sobre um mesmo fenômeno.

Por se tratar de um estudo em andamento, não podemos tratar, neste espaço, de todos os casos já catalogados. Resolvemos abordar alguns exemplos que nos parecem emblemáticos. O suplício, ou seja, o sofrimento sentido no momento da morte, é um tipo de caso com grande recorrência, presente mais frequentemente em casos de martírio feminino, decorrente de relacionamento abusivo, no qual, em geral, o homem não aceita recusa ao assédio ou que se ponha em dúvida a condição da mulher como propriedade sua. São os de Mártir Francisca, em Aurora, morta com treze facadas por se negar a se casar com Chico Belo, o homem que a atormentava (MORAIS, 2006); de Maria de Bil, em Várzea Alegre, que, ao descobrir a traição do marido, Bil, em um caso com a própria irmã, decidiu terminar o relacionamento, o que não foi aceito pelo cônjuge, que o levou a assassiná-la, ainda grávida, com três facadas (ALVES, 2013); e de Santa Maria Alice, em São Gonçalo do Amarante, morta a facadas por Domingos Madaleno, um agricultor que a perseguia já fazia um tempo (MATOS, 2012), sendo esta também venerada pelo perdão concedido, pouco antes de morrer, ao violentador.

A caridade, como valor tradicionalmente cristão, é outro aspecto fortemente presente no imaginário popular sobre a santidade. O caso de Irmã Clemência, em Baturité, é um bom exemplo para ilustrar tal forma de devoção. A forma como ela é lembrada, seu engajamento no atendimento a pessoas doentes, não obstante os seus próprios, e na arrecadação de recursos para a caridade, através de esmolas, fez com que fosse criada uma imagem de santidade em torno dos seus feitos.

Não podemos deixar de notar que todos esses casos, destacados pela maior recorrência, não eventualmente, remetem a personagens femininas. A manutenção da ordem patriarcal, configurada por uma conduta valorativa da submissão e do sofrimento enquanto meios de salvação da alma em conformidade com a fé em Deus, é evidenciada quando se observa a disparidade da quantidade de casos femininos em relação aos masculinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ponto em que nos encontramos na pesquisa, não temos conclusões sistematizadas além das que confirmam nossas bases de problematização aqui resumidas, mas temos pistas para aprofundarmos o estudo em casos específicos, enquanto novos

casos vão chegando ao nosso conhecimento e, quem sabe, abrindo novas hipóteses e tipos, como a presença da espiritualidade indígena na narrativa da santificação.

Por enquanto, importa notar que o culto aos santos do povo é uma expressão da religiosidade popular, sendo muitas vezes uma forma de resistência cultural contra a dominação religiosa da elite clerical, incluindo na esfera do sagrado valores nem sempre correspondentes aos canônicos, produzindo uma relativa autonomia na gestão do sagrado, às vezes esvaziando a fronteira entre o mágico e o religioso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniele Ribeiro. O feminino dilacerado e a “santificação”: estudo sobre o assassinato e veneração a Maria de Bil em Várzea Alegre-CE. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2013.

BASTIDE, Roger. "Os dois catolicismos". In: BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. Primeiro volume. São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo, 1971. pp. 157-179.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. Como Juazeiro do Norte se tornou a Terra da Mãe de Deus: penitência, ethos de misericórdia e identidade do lugar. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 28(1), p. 146-175, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Religião no povo**. São Paulo: Global, 2011.

MATOS, Ivna dos Santos de. **Maria Alice**: a santa sem identidade. Relatório Técnico, Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Cearense, Jornalismo. Fortaleza, 2012.

MORAIS, Álvaro Dellano Rios. Santa do povo: comentários sobre a devoção à mártir Francisca de Aurora. **Trajeto Revista de História UFC**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 147-161, 2006.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Antonio Renaldo Gomes Pereira

Doutorando em Antropologia pelo PPGA/UFPB. Mestre em Antropologia. Especialista em Ensino Religioso. Licenciado em Pedagogia. Licenciado em História. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais. Professor da Educação Básica. Membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Pesquisador do Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4832-8825>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/7628264779459752>.

E-mail: renaldogomes@live.com.

Rodrigo Andrade de Oliveira

Bacharelado em Ciências Sociais pela UFC. Bolsista de iniciação científica (FUNCAP) no projeto de pesquisa "Santos do Povo" na religiosidade cearense: mapeamento e descrição de territorialidades devocionais, vinculado ao Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9073-0450>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5475673148908740>.

E-mail: rodrigodeoliveira1313@gmail.com.

Antonio George Lopes Paulino

Professor Associado III, Departamento de Ciências Sociais, Antropologia, UFC. Professor permanente do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia UFC-UNILAB. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFC. Membro da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Coordenador e pesquisador do Laboratório de Antropologia e Imagem (LAI/UFC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9287-1801>.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/9438816902023564>.

E-mail: aglpaulino@ufc.br.

VULNERABILIDADES SOCIAIS PRESENTES NA REGIÃO NORDESTE E SEUS IMPACTOS NO ACESSO À EDUCAÇÃO

Manuel Fernandes França Júnior

Maria Milena de Oliveira

Lais de Oliveira Castro

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3240

INTRODUÇÃO

O Nordeste Brasileiro enfrenta problemas de desenvolvimento regional em consequência de fatores históricos, geográficos e hidrológicos. Muitas famílias sofrem com desigualdades sociais e são impedidas de ter acesso a recursos básicos indispensáveis para a vida de qualquer ser humano. Para Amartya Sen (1999 *apud* CRESPO, GUROVITZ, 2002, p. 06) A pobreza pode ser definida como uma privação das capacidades básicas de um indivíduo e não apenas como uma renda inferior a um patamar pré-estabelecido”.

A região conta com programas do governo para melhorias na qualidade de vida da população. Foram feitas diversas ações que ampliam o desenvolvimento das pessoas que fazem parte dos Estados nordestinos, como o Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, Seguro Safra e dentre outros. É importante destacar que, todas as medidas criadas pelo Governo amenizam a situação, mas não combatem o problema por completo. Mesmo que consigam uma moradia, é necessário sustentar a casa, e hoje, com a alta dos preços é quase impossível viver apenas com estes benefícios. Os jovens que vivem em uma realidade na qual ter acesso a alimentação, moradia e vestuário se torna uma batalha diária, tão pouco terão disponibilidade para buscar novos horizontes através da educação.

A educação é um importante mecanismo de transformação social. Desenvolve no ser humano a capacidade cognitiva de interpretar informações e formar opiniões críticas sobre assuntos que estão em pauta na sociedade. O sujeito passa a entender o seu lugar no mundo, qualificando-se para o mercado de trabalho, com o objetivo de buscar melhorias para sua vida pessoal e em sociedade. “A Educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, de comunicação e de intercomunicação,

de autoconhecimento, e de conhecimento das necessidades humanas” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Contudo, na escolha entre trabalhar e ganhar o pão de cada dia ou priorizar os estudos, o trabalho árduo ganha liderança. Estudar é um privilégio alcançado por poucos, faltam oportunidades de vida para os moradores dessas localidades que contém déficit de renda. Partindo da realidade imediata que se observa, esta pesquisa tem como questão principal discutir de forma sucinta sobre as vulnerabilidades sociais presentes na Região Nordeste do País, e seus impactos no acesso à educação das pessoas que vivem na localidade.

Por fim, o presente trabalho é uma construção informativa e foi iniciado com a busca bibliográfica de autores que discutem sobre a temática. Diante disso, discorreu-se sobre vulnerabilidade social, preconceito sociocultural e educação no Nordeste, com ênfase nos principais autores que mais discutiam tal complexidade, como Santos (2008) e Vasconcelos (2008). Por fim, foram feitas análises e discussões de pesquisas realizadas em *sites da internet* que trazem evidências sobre as afirmações feitas ao longo deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao falar-se sobre vulnerabilidade social, tema este recorrente no país, percebe-se que desde sua colonização a formação de sua sociedade, sempre dividiu e reconheceu cada papel e influência perante suas mais diversas tarefas/funções. Funções essas que tinham como “pré-requisito” sobrenome, influência, classe, cor, etc. Apesar dos longos anos desde esse momento, ainda vemos resquícios de tal concepção, que se apresentam em cada região do nosso país.

A ausência dessa influência é uma característica que se manifesta desde direitos básicos até grandes investimentos, sobretudo, no interior do Nordeste e comunidades rurais, que sofrem com a carência de acesso ao conhecimento, de acesso ao trabalho, de desenvolvimento infantojuvenil, de condições habitacionais e com grande escassez de recursos. Além destas carências, a região sofre com a discriminação e estereótipos, que segundo Santos (2008) é uma grave problemática presente no nosso dia a dia e que se reflete, por exemplo, na segregação, discriminação, racismo e xenofobia, etc. Tais

associações acabam gerando revolta ou aceitação de tamanha ineptidão, que acabam prejudicando a vida de muitas pessoas, sobretudo, os jovens.

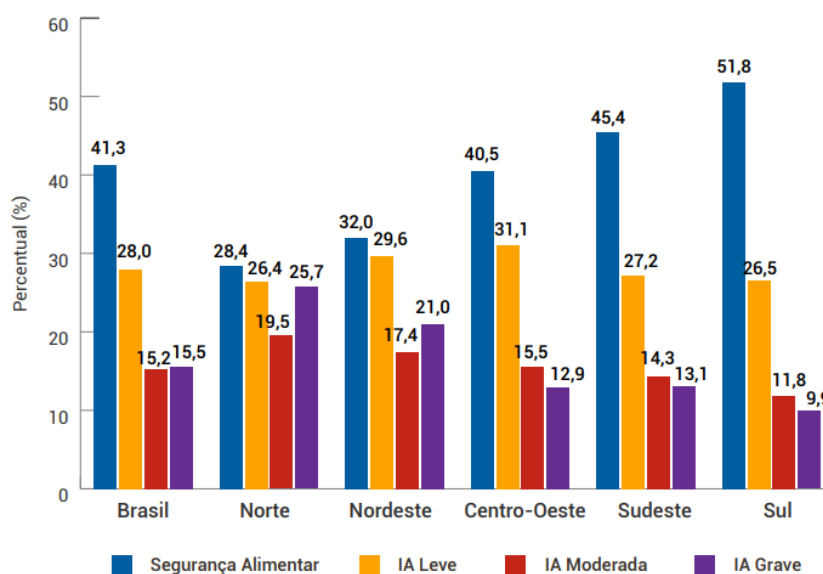
O país, em sua totalidade, foi moldado por uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, em que se sustentava apenas por uma economia agrícola rudimentar, que não se necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Ao longo dos anos, principalmente no Nordeste, perpetuou e aumentou a crença que pobre não tem perspectivas e razões de estudo, por ser uma exceção e não uma necessidade. Tal carência, transformou a região em um local de mão de obra barata e desqualificada, gerando uma relação de codependência de regiões desenvolvidas e “estudadas”.

Para muitos que compõem essa realidade, o básico do ensino é suficiente, como escrita do nome e a leitura de palavras, o que aumenta ainda mais a ideia de exceção, e não, necessidade. Qualquer circunstância pode ser pivô do afastamento educacional, seja a compreensão do mínimo, a busca de melhores condições de vida, renda etc., mas nunca compreendida como caminho para aquilo que se almeja. Pois, não diferente da realidade fornecida à região, a educação, também representava um lugar de seleção, logo, para poucos.

Segundo Mézáros (2012, p. 69): “Na concepção de educação há muito dominante, os governantes e os governados, assim como os educacionalmente privilegiados [...] e aqueles que têm de ser educados, aparecem em compartimentos separados, quase estanques”. Destacando que de um lado estão os privilegiados, e logicamente, do outro se encontram os menos afortunados em que é destinado à condição de mão de obra facilmente explorável, preferencialmente iletrada.

Além da crença de incapacidade ou da concepção errada sobre o real papel do ensino, temos as comprovações, que são dolorosas e que marca grande parte da região e do país, que volta ao mapa da fome nos anos 2021-2022. A Região Nordeste possui o 2º maior percentual do Brasil, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que sua população não se alimenta adequadamente e que passa fome.

Figura 1 - Gráfico da distribuição percentual da Segurança Alimentar e dos níveis de Insegurança Alimentar no ano de 2021-2022.



Fonte: II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil. (p.39, 2022).

Apesar dos programas desenvolvidos pelo governo federal que muito se é debatido no país, e encarado por muitos brasileiros como ‘sustenta vagabundo”, nos mostram que apesar de tal “benefício”, o mesmo ainda não se torna suficiente ao sustento. Esse percentual, é apenas mais um dos motivos da desestruturação da educação. Afinal, a falta de alimento gera insuficiência nutricional, que gera um mal desempenho escolar, e conseqüentemente, uma evasão escolar. Para Chambers (1989 *apud* RECIO, 2010) os principais elementos caracterizadores da vulnerabilidade social são 3: a exposição de um indivíduo ou grupo a determinados riscos, a capacidade desse em enfrentá-los, assim como a potencialidade desses riscos em trazer sérias conseqüências aos afetados.

Comprendemos que a dificuldade do acesso à educação por parte da sua população vai muito além da disponibilidade de instituições de ensino, mas, da realidade social em que aquele jovem, criança e até adulto está inserido. A educação é um importante mecanismo de transformação social para muitas pessoas, inclusive para região Nordeste, porém, nem sempre se é possível fazer tamanha escolha, principalmente, quando enfrentam a fome, a sede, o desabrigo, o preconceito, a vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema abordado, em especial os desafios da educação enfrentados pelo povo nordestino, é de extrema importância, posto que nos apresenta a realidade da educação nordestina, suas dificuldades, bem como nos faz debater quais os mecanismos e meios para se resolver o problema.

A educação nordestina apresenta muitas peculiaridades, fazendo com que a sua melhoria seja algo que demanda políticas públicas de incentivo, bem como uma mudança de consciência por parte da população.

Portanto, para que a educação nordestina possa ter melhorias, e supere as dificuldades, é preciso mudanças, nas abordagens metodológicas e nos próprios matérias, para que todas as áreas possam evoluir, e ao final, tenhamos resultados satisfatórios na educação do povo nordestino.

Por fim, a esperança de um povo é uma educação de qualidade, e neste sentido o nordestino, um povo já sofrido, precisa vencer os desafios elencados neste trabalho para que possa sonhar com dias melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que embora nos últimos tempos o acesso à educação tenha aumentado, tornando quase a universalização do ensino fundamental, mas a continuação dos estudos em outros graus de ensino ainda é um grande desafio da educação no Nordeste. Compreendemos que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que residem nessa localidade para ter acesso à educação, está atrelado a diversos fatores, como os econômicos, os culturais, entre outros. Dessa forma, investir em dinâmicas assertivas para garantir o acesso dessa população à escola, é o caminho correto a ser percorrido. Como também garantir o acesso de uma educação de qualidade para aqueles que já desfrutam do acesso, como usar de modo eficiente o tempo em sala de aula e proporcionar a troca de informações buscando entender a realidade desses educandos, são pontos estratégicos a serem trabalhados.

REFERÊNCIAS

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE eletrônica**, v. 1, n. 2, p. 1–12, dez. 2002.

CHAMBERS, R. Vulnerability, coping and policy. *IDS Bulletin*, v.20, n.2, 1989.

DA SILVA, Antonio Luiz; SANTOS, Patrícia Oliveira S.; DE MINGARELLI NOGUEIRA, Christina Gladys. “O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA ZEROU A EVASÃO ESCOLAR NO SERTÃO”: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE CATINGUEIRA–PB. In: Anais do IV Congresso Nacional de Educação–CONEDU. 2017.

REDE PENSSAN. II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. São Paulo. Fundação Friedrich Ebert, 2022. Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 232–257, out. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRp5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS, Ivone. **Educação para a diversidade**: uma prática a ser construída na educação básica. 40 f. Caderno temático, Pedagogia, UENP, 2008.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. Josué de Castro e a Geografia da Fome no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.11 p.2710-2717, nov, 2008. Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n11/27.pdf>. Acesso em: 24 abr 2023

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Manuel Fernandes França Júnior

Pós-Graduando em Ensino de Geografia pela FAVENI, Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4908-4104>.

CURRÍCULO LATTES:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K9772897Y7>.

Maria Milena de Oliveira

Pós-Graduanda em Geografia Ambiental pela FACULESTE, Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5975-3167>.

CURRÍCULO LATTES: <https://lattes.cnpq.br/4514190982858228>.

Laís de Oliveira Castro

Pós-Graduada em Ensino de Geografia, História e sustentabilidade pela FAVENI, Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela UERN.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2421-3409>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9768228217477112>.

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

CONTABILIDADE SOCIAL: MUNICÍPIOS PARANAENSES COM IPDM MÉDIO-BAIXO

Cassiana Kusznerik

Almir Cléydison Joaquim da Silva

Mônica Aparecida Bortolottir

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3243

INTRODUÇÃO

A busca pelo crescimento econômico aliado ao desenvolvimento da qualidade de vida das sociedades tornou-se objetivo da maioria dos países ao redor do mundo (PEREIRA, 2014), fato que também se observa ao longo da história brasileira. Neste contexto, Neto et al. (2017) destacam que as políticas de incentivo federal ao crescimento e, posteriormente, ao desenvolvimento tem ganhado importância ao longo das décadas, especialmente a partir dos anos de 1950 com o reconhecimento de noções multidimensionais atrelada a noção de desenvolvimento. O avanço desse debate também contribuiu para a distinção dos conceitos de crescimento e desenvolvimento que, por conseguinte, elevou as preocupações e a necessidade de atuação do Estado para diminuir as disparidades socioeconômicas existentes e agravadas no período após a Segunda Guerra Mundial (SANTOS et al., 2012).

De forma geral, a mensuração destes indicadores na vida da população é complexa e necessária para compreensão e orientação de políticas governamentais. Tal necessidade visa identificar a situação em que se encontra cada sociedade, com o intuito de realizar melhorias em setores importantes para a elevação da qualidade de vida.

O caminho usualmente utilizado para auferir tais cenários dar-se por meio do acompanhamento de indicadores. De acordo com Siedenberg (2003), esses indicadores são uma espécie de representação de uma realidade muito mais complexa. A mensuração de indicadores representa a avaliação das condições analisadas, para que a partir disso providências sejam tomadas.

É importante destacar que indicadores mais amplos, a exemplo do IDH possuem também utilização mais ampla. Dessa maneira, para melhor avaliação de políticas

públicas em nível interno, o ideal seria a utilização de indicadores mais específicos para observar os aspectos do desenvolvimento (FUNDAÇÃO GEÚLIO VARGAS, 2009).

A metodologia do IPDM (Nota metodológica IPARDES-2018) procura reunir aspectos de crescimento econômico (ligado ao emprego, renda e produção agropecuária) a fatores relacionados à qualidade de vida/bem-estar da população (como a saúde e educação), resultando em um conceito mais amplo de desenvolvimento econômico.

A ponderação equivalente das três principais áreas ou dimensões de desenvolvimento econômico e social (renda, emprego e produção agropecuária; educação; e saúde) forma, portanto, a base de cálculo para o IPDM dos municípios do Estado do Paraná. Cabe ainda destacar que este indicador procura analisar as condições socioeconômicas dos municípios a partir de quatro estágios de desempenho (baixo, médio-baixo, médio e alto).

O objetivo geral foi analisar a caracterização socioeconômica dos municípios do Paraná com nível médio-baixo no Índice IPARDES de Desempenho Municipal (IPDM), tomando como base os resultados de 2018 e como o índice se comportou entre 2009 e 2018.

Em 2015 em reunião realizada na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), foram traçados objetivos para o desenvolvimento sustentável, entre os países membros. Dentre os principais objetivos, procurou-se equilibrar as dimensões do desenvolvimento sustentável (econômico, social e ambiental), expressando assim a relevância da busca pelo desenvolvimento de municípios, estados e nações (AGENDA 2030-UNIC-Rio, 2015).

O desenvolvimento econômico envolve a mudança de aspectos estruturais de uma sociedade. A esse respeito, Souza (2006, p.6) indica que "[...] o desenvolvimento econômico implica mudança de estruturas econômicas, sociais, políticas e institucionais, com melhoria da produtividade e da renda média da população". Existem, portanto, diversos fatores interligados para promoção de uma sociedade cada vez mais desenvolvida, necessitando compreender como se dá a composição dessa estrutura.

A realidade concreta demanda de mensuração da situação econômica e social de cada nação. Siendenberg (2003) relata a necessidade de indicadores que incorporem aspectos de saúde e educação, além da utilização do PIB. Para Bortolotti e Kuzma (2013) é de fundamental importância o conhecimento da situação socioeconômica de uma região para o direcionamento de esforços com fins de melhoria das condições de vida das

pessoas. Nesse sentido, é indispensável a utilização do capital humano presente nas instituições - principalmente as instituições de ensino - para compreender a situação dos municípios com menor desenvolvimento. Dessa forma, para alcançar o desenvolvimento algumas vias podem ser adotadas, como trataremos a seguir.

No caso dos municípios do Estado do Paraná, legislações estaduais preconizam a necessidade destes possuírem análises socioeconômicas para embasamento quanto ao a formulação e acesso às políticas de incentivo e financiamento (LIMA, 2018). Dessa maneira, compreender a caracterização desses municípios se apresenta como relevante, especialmente por serem aspectos que fundamentam a tomada de decisão e mobilização de recursos por parte do poder público municipal.

A observação da composição dos índices, por meio das contas provenientes da contabilidade social, fornece importantes insights para análise e interpretação da realidade socioeconômica de determinadas localidades. A esse respeito, Bortolotti, Paluch e Clazer (2013 p. 1) destacam que a avaliação do "[...] grau de desenvolvimento de um município agrega valor tanto para a administração pública como para a sociedade em geral, pois por meio dessa avaliação é possível observar como está a atuação do governo [...]". A atuação do governo pode ser observada em todas as instancias, não somente municipal, mas também estadual e federal.

Nesse sentido, para acompanhar o nível desempenho dos municípios do estado do Paraná, o IPARDES divulga, com periodicidade anual, o IPDM. O IPDM tem como objetivo "[...] explicar melhor a realidade e medir o desempenho da gestão e ações públicas de todos os municípios paranaenses" (TERNOSKI; RIBEIRO; CLEMENTE, 2017, p. 5). Para tanto, pode-se indicar que o IPDM surge como uma forma de avaliação da gestão pública tanto municipal como estadual, assim como fornece subsídios para a formulação e o acompanhamento de políticas públicas. Além disso, é utilizado também como parâmetro pelas próprias administrações públicas na tomada de decisão.

Siendenberg (2003) destaca que indicadores desta natureza procuram compreender o que corrobora para os diferentes estágios de desenvolvimento local, que variam conforme a metodologia de cada indicador. No caso do IPDM, as classificações envolvem os níveis de desempenho baixo, médio-baixo, médio ou alto. Neste trabalho, o foco de análise se volta para a caracterização socioeconômica dos municípios paranaenses classificados com desempenho médio-baixo no IPDM, assim como os fatores de influência de cada

área no resultado geral do indicador, impulsionado pela inexistência de municípios com IPDM baixo e necessidade contínua de melhoria dos indicadores dos municípios.

Para Barros, Stroparo e Mikuska (2020, p. 4) a análise por meio dos indicadores e de sua composição permite "[...] apontar quais setores necessitam uma maior atenção de seus governantes", como também da sociedade civil. Nessa mesma direção, Souza (2006, p. 6) destaca a importância das "[...] interdependências entre os setores produtivos e a necessidade de aperfeiçoar tais estruturas, assim como eliminar os pontos de estrangulamentos do desenvolvimento".

O alcance de indicadores de desenvolvimento mais favoráveis para os municípios paranaenses que estão em classificações muito baixas representa um grande desafio. No ano de 2018, o IPDM médio-baixo (indicador de 0,4 a 0,6) correspondeu a mais baixa classificação do desempenho das condições socioeconômicas dos municípios do Paraná. É neste contexto que se analisou a caracterização socioeconômica dos municípios classificados com IPDM médio-baixo no Estado do Paraná e potenciais situações que podem contribuir com este estágio, tomando como base o ano de 2018, assim como uma análise do comportamento do índice ao longo dos últimos dez anos.

Analisar a caracterização socioeconômica dos municípios classificados com IPDM médio baixo do Paraná se faz relevante tanto pela possibilidade de identificar possíveis áreas estratégicas que podem ser fomentadas e que possam influenciar essa realidade quanto para a criação de base de estudo para outros trabalhos que possam auxiliar na organização de políticas voltadas para o desenvolvimento desses municípios. Além disso, destaca-se que este trabalho pode propiciar maior clareza da caracterização socioeconômica dos municípios com IPDM médio baixo para possíveis empresas que buscam fatores de produção e características existentes nesses locais.

Considerando a busca pelo crescimento econômico, desenvolvimento socioeconômico, mensuração de indicadores para avaliação das gestões, assim como a análise socioeconômica para acesso a políticas públicas de fomento, justifica-se a importância de conhecer a composição socioeconômica dos municípios paranaenses com IPDM médio baixo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreender o significado de desenvolvimento, é preciso atentar-se sobre a questão de que inicialmente este conceito foi interpretado como sinônimo de crescimento econômico (SIEDENBERG, 2003). Porém, rapidamente o conceito ultrapassou as fronteiras econômicas e da área de estudo da economia, despertando interesses de áreas diversas. Nas diversas áreas de conhecimento, o desenvolvimento passou a ser relacionado com uma série de determinantes que influenciam a vida do ser humano.

Sendo assim, a dificuldade de sua mensuração se fez eminente, colocando em xeque a perspectiva de avaliação do desenvolvimento somente por meio do PIB. A partir da década de 1990, com a apresentação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, observou-se um marco conceitual no entendimento do desenvolvimento como algo complexo e relacionado a questões sociais (SIEDENBERG, 2003).

De acordo com Milone (2004), o desenvolvimento econômico esteve, inicialmente, associado estritamente a perspectiva de crescimento econômico, considerando-se que sem crescimento não há desenvolvimento. Além do crescimento quantitativo da renda nacional expressada pelo crescimento econômico, o desenvolvimento requer a modificação do produto. Ou seja, mudança produtiva em atividades e setores mais atuantes, como também requer mudança na alocação dos recursos pelos setores da economia. Neste último caso, considera-se a variação que ocorre na alocação dos recursos - quando um país, por exemplo, ainda está em processo de desenvolvimento e, posteriormente, quando encontra-se em um nível elevado de desenvolvimento.

Ainda a respeito da ampliação do conceito de desenvolvimento, existem algumas características importantes que precisam ser analisadas ao longo de um determinado período para se considerar a existência de desenvolvimento econômico. Dentre as principais características, pode-se destacar:

- 1) crescimento do bem-estar econômico, medido por indicadores de natureza econômica, por exemplo: produto nacional total, produto nacional per capita;
- 2) diminuição nos níveis de pobreza, desemprego e desigualdade; e
- 3) melhoria das condições de saúde, nutrição, educação, moradia e transporte (MILONE, 2004, p. 3).

Neste contexto, o conceito de desenvolvimento assume tanto uma perspectiva econômica quanto se reflete socialmente em melhoria das condições necessárias para a qualidade de vida humana. Considerando a amplitude do conceito de desenvolvimento, na próxima subseção destaca-se alguns aspectos relacionados ao IPDM.

Conforme destacado, o IDH, criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, passou a ser utilizado a partir da década de 1990. Sua implementação reafirmou a necessidade de ampliação de estudos e dados sociais - não somente centrados na perspectiva econômica. Com o IDH, outros índices e indicadores mais específicos também surgiram para observar a eficiência de políticas públicas em determinados setores e áreas sociais (FGV, 2009). Dessa forma, outras alternativas de índices foram implementados para adequar o IDH às diversas realidades.

É neste contexto, que foi criado o IDHM, decorrente do IDH (TERNOSKI; RIBEIRO; CLEMENTE, 2017). Outros índices também merecem destaque, como o IFDM e o IPDM. O IFDM foi criado pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro com intuito de analisar o desenvolvimento socioeconômico de todos os municípios brasileiros. Já o IPDM abrange especificamente o Estado do Paraná, também com publicação anual. A base de dados utilizados nos cálculos do IPDM é proveniente de sites oficiais e relatórios obrigatórios dos municípios. As principais áreas consideradas são: i) renda, emprego e produção agropecuária; ii) educação; e iii) saúde. Essas três áreas são consideradas de forma igual na ponderação do cálculo. Sendo assim, cada uma é responsável por um terço (33,33%) do resultado final do IPDM (IPARDES, 2018). A leitura do índice varia entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior o desempenho do município e quanto mais próximo de 0 menor o desempenho. É importante mencionar que a leitura pode ser feita na sua forma final, ou seja, o índice final, como também pode ser acessada fracionada visualizando o índice em separado pelas três áreas.

O Quadro 1, apresenta uma sistematização da composição de cada área e subárea do IPDM.

Área	Subárea	Composição	% na formação do índice
Emprego, renda e produção agropecuária	Emprego	- Índice de formalização; - Taxa de crescimento do emprego; - Participação do emprego do município no emprego do Estado.	33,33
	Renda	- Remuneração média; - Crescimento da remuneração média.	

	Produção agropecuária	- Valor bruto da produção agrícola municipal; - Valor bruto da produção de origem animal.	
Educação	Educação Infantil	- Atendimento;	33,33
	Ensino Fundamental	- Taxa de distorção idade série; - Percentual de docentes com Ensino Superior; - Taxa de abandono; - Média do IDEB*	
	Ensino Médio		
Saúde		- Percentual de mais de seis consultas pré-natais por nascido vivo; - Percentual de óbitos por causas mal definidas; - Percentual de óbitos de menores de cinco anos por causas evitáveis por nascidos vivos.	33,33

Fonte: Elaboração própria, a partir de Iparades (2018).

Nota: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Como apresentado no Quadro 1, as grandes áreas do IPDM possuem diversas ramificações em subáreas que compõe o cálculo estatístico para o índice. Feita essas considerações, na sequência segue os aspectos metodológicos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange aos objetivos, a pesquisa teve caráter descritivo, especialmente ao discutir e apresentar fatos e fenômenos que envolvem o desenvolvimento dos municípios classificados com IPDM médio baixo. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, o trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e documental. De forma geral, foram utilizados trabalhos científicos na área da contabilidade social, que relacionam os assuntos de interesse do trabalho, como contas nacionais, indicadores de crescimento e desenvolvimento nacionais e estaduais. Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica também contribuiu para uma maior compreensão da pesquisa no referido campo teórico.

Para a coleta de dados de fonte documentais, recorreu-se às bases do IPARDES, especificamente na Base de dados do Estado (BDEweb). Esses dados foram utilizados para delimitar os municípios classificados com IPDM médio baixo. Nesta base de dados, considerou-se informações referentes ao IPDM parcial de cada área que compõe o IPDM geral (saúde; educação; emprego renda e produção agropecuária) dos municípios de interesse, a fim de analisar os impactos dessas áreas índice final;

Quanto ao tratamento dado ao problema, este trabalho compreende uma abordagem qualitativa, especialmente ao procurar discutir e compreender os principais aspectos de caracterização socioeconômica dos municípios paranaenses com IPDM médio-baixo.

A amostra contempla os municípios paranaenses com IPDM classificados como médio-baixo em 2018, comparando os dados desses municípios ao longo dos últimos 9 anos. Após calculado o IPDM de cada município, existe uma classificação utilizada para facilitar a visualização das condições socioeconômicas dos mesmos, organizada em grandes grupos. Como já mencionado, o IPDM vai de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 mais desenvolvido o município. Dessa forma, os municípios paranaenses são agrupados nos seguintes grupos: Baixo; Médio baixo; Médio; Alto.

A influência de investimentos em relação ao aumento ou diminuição do IPDM ainda representa um campo de discussão sem consenso na literatura. Dessa maneira, ao analisarem o impacto dos investimentos em saúde e educação com relação ao IPDM nos municípios paranaenses, Ternoski, Ribeiro e Clemente (2017) concluíram a priori que existe uma associação entre tais variáveis (investimentos e IPDM). Porém, os autores afirmam que outros estudos não comprovam o mesmo.

Neste contexto, é fundamental procurar compreender a caracterização socioeconômica dos municípios com IPDM médio-baixo, a fim de encontrar possíveis pontos confluentes e divergentes que sirvam de parâmetro para outros estudos, outros municípios, outra classificação do IPDM. Além disso, para também se compreender a importância de estudo da realidade dos municípios menos desenvolvidos em relação aos demais. Feita estas considerações metodológicas, o próximo capítulo concentra-se na análise empírica dos dados.

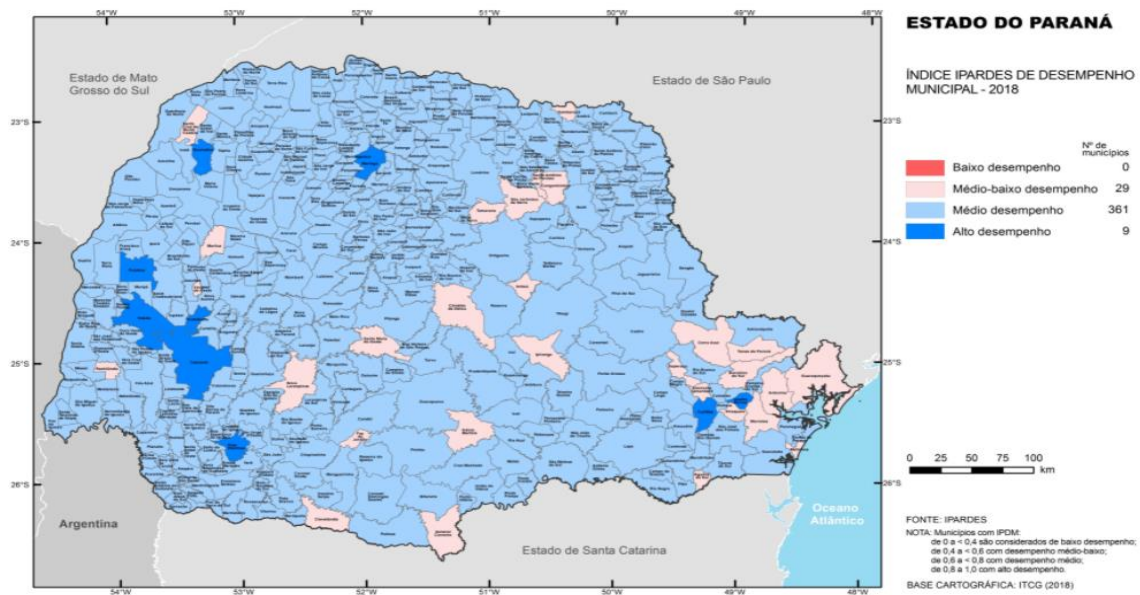
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está estruturado em três seções: i) caracterização dos municípios paranaenses com médio-baixo IPDM; e, ii) análise do IPDM geral e áreas de composição: saúde, educação, emprego, renda e produção agropecuária.

Como mencionado anteriormente, nenhum município do Estado do Paraná foi classificado com IPDM baixo no ano de 2018, demonstrando assim certa positividade em relação ao indicador. O Paraná é composto por 399 municípios, dos quais 29 foram

classificados com IPDM médio-baixo. Este estágio ou classificação do IPDM abrange 7,3% dos municípios paranaenses. Para as demais classificações do indicador, observou-se que: a) baixo desempenho (nenhum município encontrava-se nesta classificação em 2018); b) médio-baixo desempenho (7,3%); c) médio (90,5%); e d) alto desempenho (2,2%). As classificações de médio e alto desempenho representam, portanto, cerca de 92,7% do total de municípios paranaenses, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - IPDM geral dos municípios do Paraná (2018)



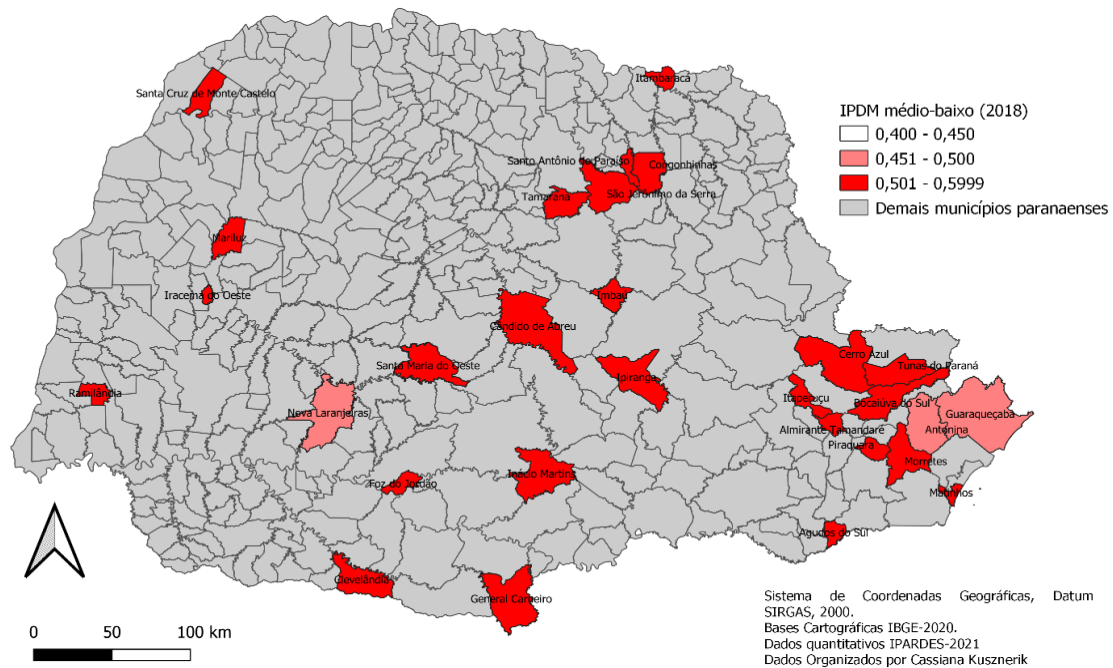
Fonte: IPARDES (2018).

Conforme discutido, o IPDM médio-baixo compreende um índice que varia de 0,400 a 0,599. Para os objetivos deste trabalho, procurou-se realizar uma estratificação do IPDM médio-baixo em três classes: i) nível médio-baixo 1 (compreendendo os índices que vão de 0,400 a 0,450); ii) nível médio-baixo 2 (índices de 0,451 a 0,500); e iii) nível médio-baixo 3 (índices 0,501 a 0,599). Com isso, procurou-se evidenciar o posicionamento dos municípios dentro da classificação do IPDM médio-baixo, assim como analisar uma possível mobilidade dos mesmos.

A Figura 2 apresenta o IPDM médio-baixo geral para os municípios paranaenses, seguindo esta estratificação. Ainda por meio da figura 2, observa-se que 26 municípios estão classificados com um IPDM médio-baixo nível 3 (entre 0,501 e 0,599), em 2018, ou seja, muito próximo do IPDM de desempenho médio (0,600). Apenas 3 municípios possuem IPDM médio-baixo 2 (entre 0,451 e 0,500) e nenhum município se encontrava

com IPDM médio-baixo 1 (entre 0,400 e 0,450), evidenciando o distanciamento dos municípios de posições menos favoráveis dentro do indicador.

Figura 2 - IPDM médio-baixo geral dos municípios do Paraná por estratificação em três níveis (2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

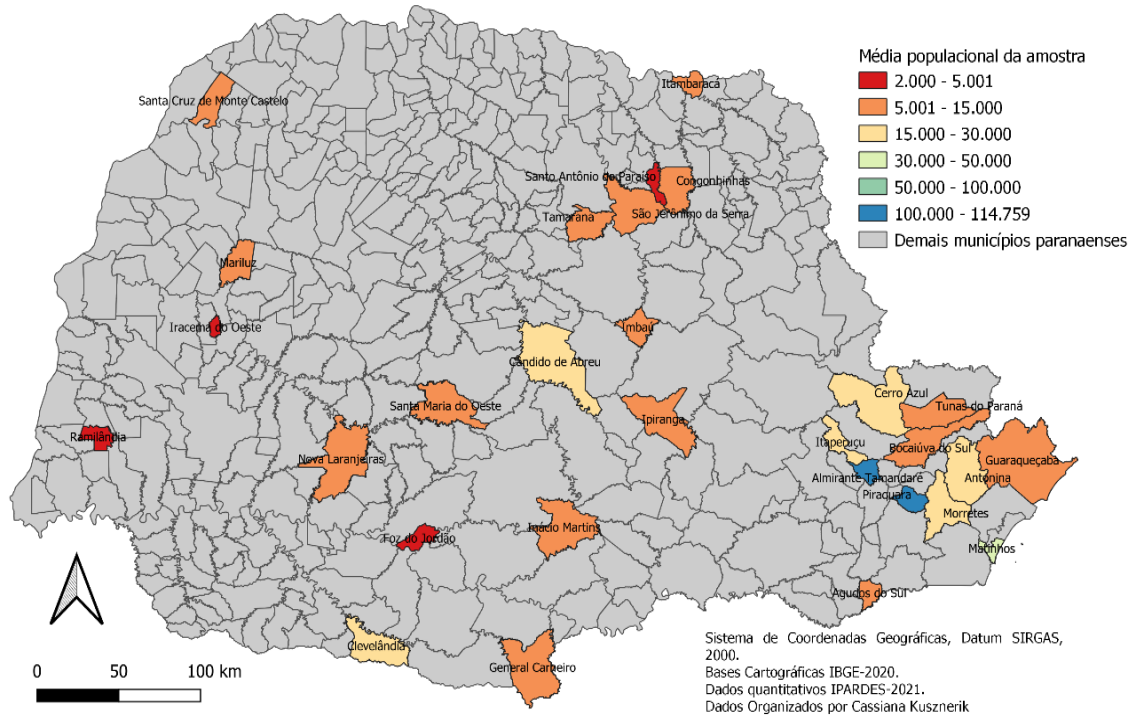
Nota: Os municípios com IPDM médio-baixo correspondem ao índice de 0,4 a 0,6. Para a finalidade deste trabalho, procurou-se estratificar o mesmo em mais três níveis: i) médio-baixo nível 1 (0,400 a 0,450); ii) médio-baixo-nível 2 (0,451 a 0,500); e iii) médio-baixo nível 3 (0,501 a 0,599).

É importante destacar que investigar a composição socioeconômica dos municípios com IPDM médio-baixo pode auxiliar os gestores públicos, organizações privadas e sociedade em geral na busca e efetivação da melhoria do indicador nos respectivos municípios.

Para melhor compreensão de aspectos socioeconômicos apresenta-se dados sobre a composição populacional dos municípios da amostra. Tendo em vista que o dado censitário disponível de forma mais recente foi o do ano de 2010, para apresentar os dados de forma mais atualizada formulou-se média populacional contemplando: população censitária (2010) e população estimada para 2018, 2019 e 2020, resultando na média

populacional. A Figura 3 apresenta a densidade populacional e localização dos municípios com IPDM médio-baixo.

Figura 3 - População dos municípios do Paraná com IPDM médio-baixo (média populacional do censo de 2010 e das estimativas de 2018, 2019 e 2020)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

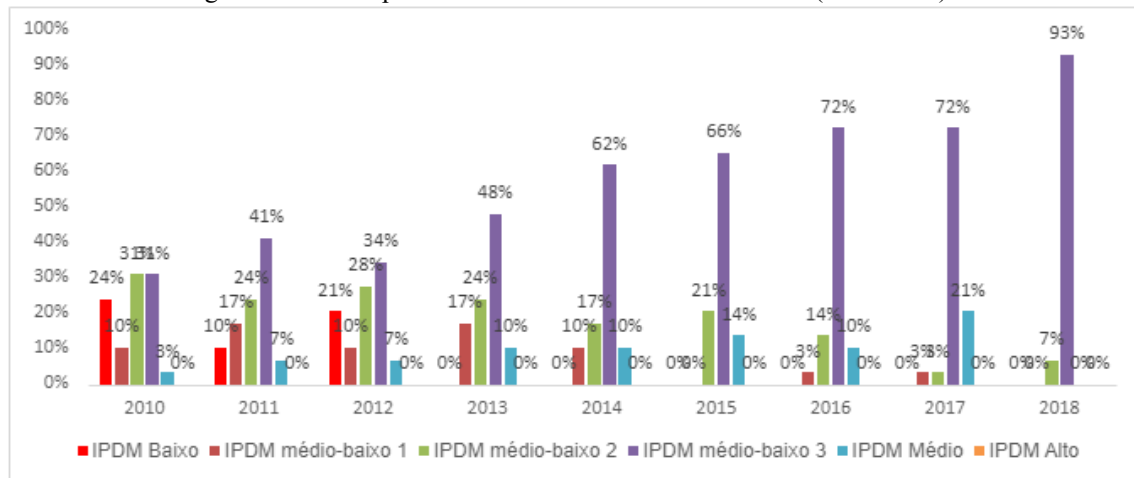
O IBGE (2001) considera como município de pequeno porte aqueles com 50 mil habitantes ou menos. Dentre os 399 municípios totais do Estado do Paraná, 364 apresentam população inferior a 50 mil habitantes, ou seja, 91,23% dos municípios. No que se refere aos 29 municípios com IPDM médio-baixo, 27 classificam-se como município de pequeno porte. Isso representa 93,10% da amostra, indicando uma maior incidência de IPDM médio-baixo em municípios de pequeno porte, como destacado na Figura 3. No entanto, dois municípios com maior número populacional (na faixa de 100 mil a 120 mil habitantes) se destacam por estarem classificados com IPDM médio-baixo, são eles Piraquara e Almirante Tamandaré.

A análise do IPDM será realizada em duas etapas: a primeira referente ao IPDM geral em 2018 e anos anteriores e a segunda etapa concentra-se nas áreas de formação do IPDM no mesmo período. O recorte temporal utilizado como base para as análises dos

dados teve como critério o IPDM geral médio-baixo do ano base 2018, última atualização disponível pelo Iparades.

Conforme discutido anteriormente, os municípios da amostra estão classificados com IPDM médio-baixo geral em 2018. Contudo, essa classificação modifica-se quando se analisa os anos anteriores e as três áreas de formação do indicador de maneira isolada: saúde; educação; e emprego, renda, e produção agropecuária. O Gráfico 1 apresenta o comportamento do IPDM geral entre os anos de 2010 a 2018.

Gráfico 1 - IPDM geral dos municípios do Paraná com IPDM médio-baixo (2010-2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

Pela análise do IPDM geral do ano de 2018, no Gráfico 1, observa-se que 93% dos municípios apresentaram um IPDM médio-baixo 3, enquanto 7% dos municípios configuram-se com um IPDM médio-baixo 2. Isso indica um peso maior de municípios situados em boa colocação dentro do IPDM médio-baixo geral, estando próximos da classificação seguinte, que seria o IPDM médio.

Durante os anos de 2013 a 2017, registrou-se uma situação parecida com o ano de 2018, especialmente relacionado ao percentual expressivo de municípios classificados com IPDM médio-baixo 3. No entanto, municípios com IPDM Médio são identificados de 2013 a 2017, indicando que em 2018 houve uma queda de classificação desses municípios (em média 13% da amostra) para IPDM médio-baixo geral.

De 2010 a 2012, em média 18% dos municípios da amostra encontravam-se classificados no IPDM baixo, menor classificação possível dentro dos limites do indicador, porém nos anos posteriores todos os municípios conseguiram sair dessa

classificação. Neste mesmo período, em torno de 7% dos municípios foram classificados com IPDM médio, com oscilações maiores para os anos seguintes.

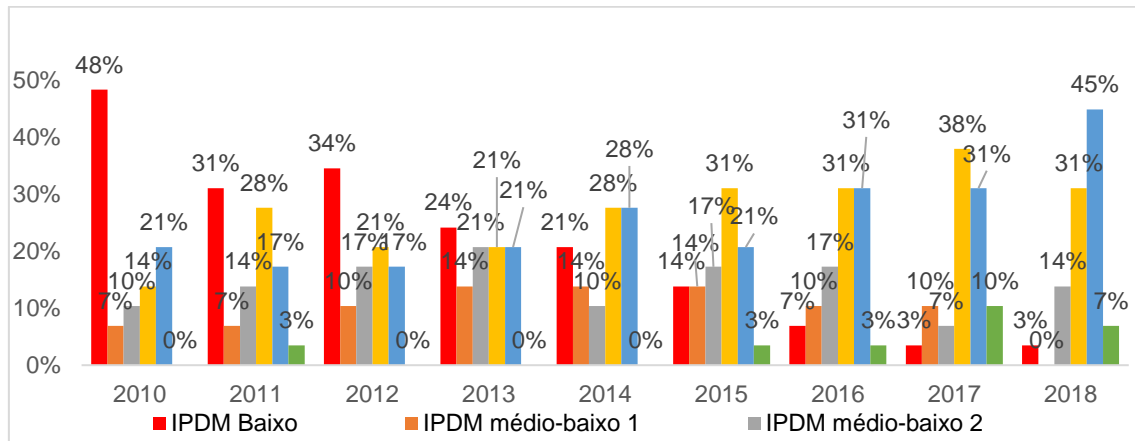
De forma geral, os dados apontam uma movimentação dos municípios da amostra nos anos anteriores a 2018, especialmente com a saída de municípios de classificações baixas para posicionamentos melhores, assim como a queda de alguns municípios da classificação média para média-baixa geral em 2018. Também se observou um grande percentual de municípios com uma trajetória constante na classificação de IPDM médio-baixo até o ano de 2018, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Participação percentual de municípios paranaenses da amostra por níveis de desenvolvimento (2010 a 2018)

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	ANOS								
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
IPDM Baixo	24%	10%	21%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
IPDM médio-baixo 1	72%	83%	72%	90%	90%	86%	90%	79%	100%
IPDM médio-baixo 2									
IPDM médio-baixo 3									
IPDM Médio	3%	7%	7%	10%	10%	14%	10%	21%	0%
IPDM Alto	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Com a visualização desse panorama do IPDM geral, é importante também analisar o IPDM por áreas de composição. O IPDM é formado por três áreas que compartilham proporções iguais e que também contribuem para a composição do IPDM geral. As três áreas são: i) saúde; ii) educação; e iii) emprego, renda e produção agropecuária. Neste contexto, é importante analisar quais áreas estão contribuindo para a elevação ou queda do indicador. Conforme já destacado, cada área do IPDM é responsável por um terço (1/3) da composição do indicador. Ou seja, para um mesmo município no mesmo ano pode existir uma área com classificação máxima e área com classificação mínima. Com relação ao comportamento da área da educação, o Gráfico 2 apresenta uma trajetória histórica do indicador por níveis de desenvolvimento, entre os anos de 2010 a 2020.

Gráfico 2 - Classificação do IPDM da área educação dos municípios paraenses por níveis de desenvolvimento (2010 a 2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

A composição do IPDM educação é composto pelas seguintes subáreas: educação infantil; ensino fundamental; e ensino médio. Ao se tratar de educação infantil o ponto levado em consideração é o atendimento. No que se refere ao ensino fundamental e ensino médio a composição é feita por: taxa de distorção idade série; percentual de docentes com ensino superior; taxa de abandono; média do IDEB.

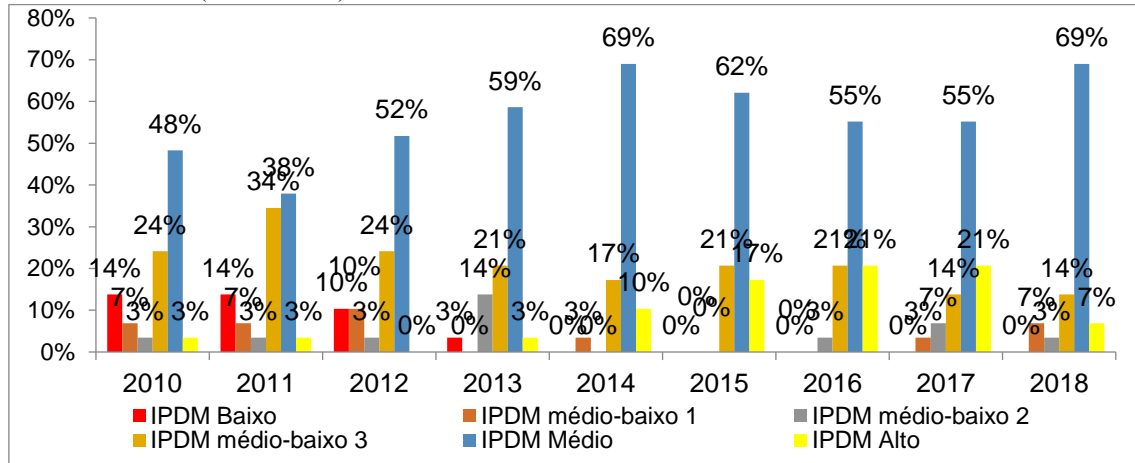
A área da educação teve como ponto característico, em todos os anos, a classificação com o IPDM baixo, sendo mais incisivo em percentual de municípios nessa posição nos anos de 2010 a 2014. Nos anos de 2015 a 2018 ainda observou-se municípios nessa posição, porém em percentual reduzido em relação a 2010 e 2011, por exemplo, demonstrando assim redução do percentual dos municípios nessa classificação.

De forma concomitante a redução dos municípios classificados com IPDM baixo, ao longo dos anos houve aumento de municípios classificados com IPDM médio-baixo. De maneira geral o IPDM educação dos municípios ao longo dos anos se mostrou mediano, pois apresentou evolução positiva no final do período pesquisado em relação ao início.

Por outro lado, com relação ao IPDM da área da saúde, é importante destacar que os pontos elencados para construir o IPDM saúde são: percentual de mais de seis consultas pré-natais por nascido vivo, percentual de óbitos por causas mal definidas, percentual de óbitos de menores de cinco anos por causas evitáveis por nascidos vivos. Portanto, o IPDM considera esses aspectos citados anteriormente para mensurar o

desempenho dos municípios na área saúde. O Gráfico 3 apresenta o comportamento do IPDM da área da saúde para os municípios da amostra da pesquisa.

Gráfico 3 - Classificação do IPDM da área da saúde dos municípios paranaenses por nível de desenvolvimento (2010 a 2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

Ao analisar os percentuais da área saúde, observa-se certa aproximação com a área da educação, especialmente no que se refere a existência de municípios com IPDM baixo em 2010, 2011, 2012 e 2013. Contudo, difere grandemente quando observados os percentuais de IPDM médio-baixo, onde a maioria dos municípios estão classificados como IPDM médio-baixo nível 3. Isso sinaliza uma proximidade com o IPDM médio, assim como ocorre no IPDM médio-baixo geral. O Quadro 3 evidencia o percentual significativo de municípios com IPDM saúde no nível de desenvolvimento médio e alto.

Quadro 3 - Participação percentual de municípios paranaenses classificados com IPDM médio e alto da área da saúde (2010 a 2018)

NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO	ANOS									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
IPDM Baixo	14%	14%	10%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	
IPDM médio-baixo 1	7%	7%	10%	0%	3%	0%	0%	3%	7%	
IPDM médio-baixo 2	3%	3%	3%	14%	0%	0%	3%	7%	3%	
IPDM médio-baixo 3	24%	34%	24%	21%	17%	21%	21%	14%	14%	
IPDM Médio	52%	41%	52%	62%	79%	79%	76%	76%	76%	
IPDM Alto										

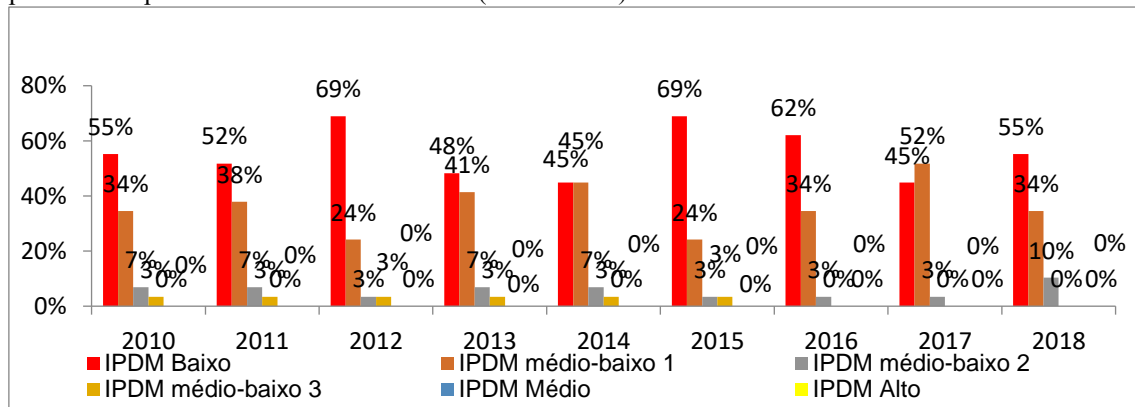
Fonte: elaboração própria, a partir de dados do IPARDES (2021).

Ainda por meio do Quadro 3, é possível visualizar de forma clara a concentração percentual de municípios com IPDM saúde no nível médio e alto. Além disso, registra-se uma concentração de outra parcela significativa de municípios no IPDM saúde médio-

baixo (geral e médio-baixo nível 3). Em contrapartida, observa-se um baixo percentual de municípios com IPDM saúde nível baixo em 2010, 2011, 2012 e 2013 e 0% nos demais anos seguintes até 2018.

De forma geral, é possível indicar que o IPDM saúde dos municípios da pesquisa tendem a auxiliar na elevação da classificação dos municípios na classificação perante o IPDM geral. Ou seja, a área da saúde apresenta IPDM elevado em relação ao IPDM geral. Por fim, com relação a composição do IPDM renda, emprego e produção agropecuária, o Gráfico 4 apresenta a série histórica do desempenho desta área, relacionada aos municípios da amostra da pesquisa.

Gráfico 4 - Classificação do IPDM da área emprego, renda e produção agropecuária dos municípios paranaenses por níveis de desenvolvimento (2010 a 2018)



Fonte: elaboração própria, a partir de bases cartográficas do IBGE (2020) e de dados do IPARDES (2021).

O IPDM emprego, renda e produção agropecuária leva em consideração muitos aspectos para sua composição, especialmente por sua amplitude. Na subárea emprego é considerado: índice de formalização; taxa de crescimento do emprego; participação do emprego do município no emprego do Estado. Na subárea renda são considerados: remuneração média e crescimento da remuneração média. Na subárea produção agropecuária são ponderados: o valor bruto da produção agrícola; valor bruto da produção de origem animal (IPARDES, 2018).

Considerando os dados apresentados no Gráfico 4, observa-se um percentual elevado de municípios que apresentaram IPDM baixo em todos os anos contemplados pela pesquisa. A média de municípios nessa situação foi de 56% nos nove anos em análise. Outra característica desta área refere-se a concentração percentual de municípios classificados como IPDM médio baixo nível 1 (em média 36% nos nove anos analisados), o que sugere mais proximidade ao IPDM baixo do que do IPDM médio.

Sendo assim, a característica mais marcante da área emprego, renda e produção agropecuária em relação ao IPDM é a concentração percentual de municípios classificados em níveis baixos de desenvolvimento. Portanto, esta área demanda mais atenção de políticas públicas em grande parte dos municípios analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar a caracterização socioeconômica dos municípios do Paraná com nível médio-baixo no IPDM, tomando como base os resultados de 2018 e seu comportamento ao longo do período de 2009 a 2018. Para tanto, considerou-se alguns aspectos conceituais de crescimento e desenvolvimento enquanto base para o desenvolvimento das análises. As contribuições do trabalho se destinam a continuidade da pesquisa científica e material de base sobre o tema, como sua utilização para formulação de políticas públicas.

Os municípios com IPDM médio-baixo em 2018 e 9 anos anteriores apresentaram baixa densidade populacional, enquadrados como municípios de pequeno porte, representando 93,10% do total da amostra. Apenas Piraquara e Almirante Tamandaré são considerados de médio porte. Com a estratificação do IPDM médio-baixo geral, observou-se a proximidade de 89,65% dos municípios ao IPDM médio. Tendência a melhoria da classificação dos municípios, como confirmado pela publicação recente do IPDM de 2019.

No que se refere às áreas do IPDM, foi possível identificar o IPDM saúde como área responsável pela elevação do IPDM geral nos municípios pesquisados. O IPDM educação se mostrou alternado nos 29 municípios, não sendo unânime seu comportamento. Já o IPDM emprego, renda e produção agropecuária se mostrou com menor contribuição em todos os anos estudados, na maioria dos municípios da amostra. Esta área figura-se, portanto, como prioritária para a mobilização de políticas públicas, visando fortalecimento de iniciativas com vistas a sua melhoria e potencial impacto no bem estar da população. Com o índice de Gini foi possível identificar municípios com média-baixa concentração de renda (18 municípios) e média concentração (11 municípios), indicando desigualdade na distribuição de renda.

REFERÊNCIAS

BARROS, R; STROPARO, T. R; MIKUSKA, R. Políticas Públicas e Evolução do Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) nos municípios que compõe a ANCESPAR. **LAJBM**. Taubaté: São Paulo. V. 11, nº 2, p. 34-46, jul./dez. 2020.

BORTOLOTTI, M. A; PALUCH, N. C. C; CLAZER, E. A. Índice FIRJAN de desenvolvimento municipal (IFDM) e o investimento público em saúde: uma análise nos municípios que compõe a Associação dos Municípios do Centro Sul do Paraná (ANCESPAR), no período de 2005-2010. In: IV JOPEE - Jornada De Pesquisas Econômicas, 2013. **Anais...** 013. p.1-11.

BORTOLOTTI, M. A; KUZMA, E. L. Relação entre o Índice Iparades de desempenho Municipal (IPDM) e o Índice FIRJAN de desenvolvimento Municipal (IFDM): Uma descrição da associação dos municípios do centro sul do estado do Paraná (ANCESPAR). In: IV JOPEE - Jornada De Pesquisas Econômicas, 2013. **Anais...** 013. p.1-15.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 fev. 2020.

FEIJÓ, C. A; RAMOS, R. L. O (Org.). Contabilidade Social: a nova referência das contas nacionais do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier 4ª Edição: 2013.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Indicador de desenvolvimento Econômico e social (IDES) dos estados brasileiros: FGV Projetos. Documento Online, 2009, 44 páginas. Disponível em: [https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/indicador-de-desenvolvimento-economico-e-social-ides-dos-estados-brasileiros#:~:text=Fale%20Conosco-,Indicador%20de%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20e%20Social%20\(I DES\)%20dos%20Estados%20Brasileiros,performance%20de%20cada%20uma%20dela s.](https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/indicador-de-desenvolvimento-economico-e-social-ides-dos-estados-brasileiros#:~:text=Fale%20Conosco-,Indicador%20de%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20e%20Social%20(I DES)%20dos%20Estados%20Brasileiros,performance%20de%20cada%20uma%20dela s.) Acesso em: 16 fev. 2021.

IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Índice Iparades de Desenvolvimento Municipal: Nota Metodológica. Curitiba. 2018. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/indices/ipdm/nota_metodologica_IPDM.pdf Acesso em: 17 mar. 2020.

IBGE, Instituto brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 09 set. 2020.

LAMONICA, M. T. Noções sobre crescimento e desenvolvimento econômico. In: Meirelles, D. C. **Economia: o que você precisa saber**. Rio de Janeiro, Editora Universidade Estácio de Sá, 2014.

LIMA, J. F. O problema econômico municipal no Paraná: o que fazer? **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. São Paulo Taubaté, V. 14, nº 3, maio/ago.2018.

MILONE, P. C. Crescimento e desenvolvimento econômico: teorias e evidências empíricas. In: VASCONCELOS, M. A. S. **Manual de economia**. 5ª edição. São Paulo: Saraiva, 2004.

NETO, A. M. Et al. Desenvolvimento territorial no Brasil: reflexões sobre políticas e instrumentos no período recente e propostas de aperfeiçoamento. In NETO, A. M. Et al; CASTRO, C. N; BRANDÃO, C. A (Org.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro - Ipea, 2017.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. Revista FAE. Curitiba, V.5, nº2, p. 37-48, maio/ago. 2002.

ONU, Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento sustentável. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em: 19 mar. 2021.

PEREIRA, L. C. B. **Desenvolvimento, Progresso e crescimento Econômico**. Lua Nova. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n93/03.pdf> Acesso em: 12 mai. 2020.

PEREIRA, L. C. B. **Crescimento e desenvolvimento econômico**. Notas para uso em curso de desenvolvimento econômico na Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Junho, 2008.

SANTOS, E. L.; BRAGA, V.; SANTOS, R. S.; BRAGA, A. M. S. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. **Revista Regional em debate**, v. 2, n. 1, p. 44-61. 2012.

SIEDENBERG, D. R. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. Desenvolvimento em questão. Rio Grande do Sul, V. 1, nº1. Jan./Jun., 2003. p. 45-71. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75210104> Acesso em: 14 mai. 2020.

SOUZA, N. de J. **Desenvolvimento econômico**. São Paulo: Atlas, 2006.

TERNOSKI, D. M; RIBEIRO, F; CLEMENTE, A. influência da aplicação de recursos públicos nas áreas de educação e saúde com os índices sociais nos municípios paranaenses. **Revista Capital Científico**. V. 15, n. 1. Jan./mar. 2017.

VASCONCELLOS, M. A. S. GARCIA, M. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva. 2007.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Mônica Aparecida Bortolotti

Doutorado em Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6769-4914>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2419128828579909>.

Almir Cléydison Joaquim da Silva

Doutorando em políticas públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8538-8195>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5713579041353069>.

Cassiana Kusznerik

Graduação em Ciências Contábeis.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3816-1830>.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E MULHERES NA FRONTEIRA DE FOZ DO IGUAÇU

*Patricia Helder Okuno
José Victor Franklin Gonçalves de Medeiros
Lissandra Espinosa de Mello Aguirre*

10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3252

INTRODUÇÃO

As dinâmicas sociais, culturais e econômicas transcendem e transformam as fronteiras de diferentes formas, impactando em questões como direitos humanos, justiça e gênero.

Ainda, as regiões fronteiriças se caracterizam pela ausência ou distanciamento do controle e da influência do Estado e políticas pública, ou seja, o poder se concentra nos centros de tomada de decisão de cada país, uma vez que as fronteiras estão configuradas como as últimas zonas periféricas.

Assim suas demandas e necessidades não são vivenciadas pelos tomadores de decisões nacionais, e as normas, regras, políticas e controles são pensados de modo descendente, este contexto ainda é potencializado com a invisibilidade dos elementos gênero e etnia.

FRONTEIRA E PANORAMA DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES EM FOZ DO IGUAÇU

Diante deste contexto a fronteira é “o ponto limite de territórios que se redefinem continuamente e que são disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos” (MARTINS, 2009, p. 10).

Têm surgido debates acerca dos processos transfronteiriços e do gênero, que nem sempre é trabalhado como parte da fronteira. Como explica Peggy Levitt (2015), os pesquisadores estudam capitais transnacionais, religiões e movimentos sociais de maneira isolada.

Cabe mencionar que em pesquisa quantitativa realizada em 2022, onde se analisou a mortalidade feminina por agressão em todos os 122 municípios da linha de fronteira do Brasil, onde “observou-se uma mortalidade feminina por agressão maior do que a média nacional” (MENEGHEL *et al.*, 2022, p. 499).

Desta maneira é evidente a necessidade de compreender o gênero por uma perspectiva transnacional prática desde a vivência transfronteiriça e o lugar de vulnerabilidade em que a mulher se encontra.

E ainda, conforme preleciona Parodi e Gama (2010), como herança de uma colonização religiosa somada aos costumes da corte portuguesa, o modelo patriarcal estabeleceu-se desde o Brasil Colônia. A violência doméstica e familiar contra a mulher advém de uma herança cultural baseada no antigo regime patriarcal, no qual o homem tinha o poder absoluto sobre a família e inclusive sobre a mulher (DIAS, 2010, p. 40-41). Nesse sentido, Cisne aponta que “as relações sociais de sexo, raça e classe são antagonicas e estruturantes porque determinam materialmente a exploração do trabalho, por meio da divisão de classe e da divisão sexual e racial do trabalho” (CISNE, 2018, p. 212).

Ao analisar as vertentes ou etapas acerca da ideia de igualdade, Flávio Piovesan (2013) evidencia que somente em 1979 foi aprovada pelas Nações Unidas a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, que reforçou o entendimento sobre as relações de gênero como fator preponderante para alcançar tal isonomia, diante do fato de que tal tratado “enfrenta o paradoxo de ser o instrumento que recebeu o maior número de reservas formuladas pelos Estados, dentre os tratados internacionais de direitos humanos” (PIOVESAN, 2013, p. 268).

Portanto, a busca por trazer visibilidade a tais questões implica discutir além de aspectos triviais, requer compreender que a violência de gênero possui aspectos pessoais, em suas relações de poder, culturais e políticos, sendo estes mecanismos capazes de perpetuar dominações e privilégios em desfavor das mulheres, silenciando-as (SILVA; FEITOSA NETO; OLIVEIRA, 2019). Tendo em vista esse panorama e após muitas lutas, é que se constatou em nosso país a demanda pela alteração da realidade social e encaminhou-se a elaboração da Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha.

De acordo com o referido texto legal, entende-se por violência doméstica e familiar toda a espécie de agressão (ação ou omissão) dirigida contra a mulher, em um

determinado ambiente (doméstico, familiar ou de intimidade), baseado no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.

A violência doméstica contra a mulher é um tipo de violação dos direitos humanos fundamentais “com graves consequências não só para o seu pleno desenvolvimento pessoal, comprometendo o exercício da cidadania e dos direitos humanos” (CAVALCANTI, 2012, p. 56-58).

Apesar disso, muitas das mulheres agredidas por seus companheiros não prosseguem até o final do procedimento administrativo (inquérito policial) nem do processo judicial, outras sequer procuram algum tipo de serviço, haja vista que denunciar o marido à polícia pode ser uma atitude bastante criticada pelo círculo de familiares e de amigas de uma mulher, inclusive por ela mesma.

Apesar de o número de mulheres a relatarem seus casos de violência doméstica ainda estarem abaixo do real número de ocorrências, especificamente no município de Foz do Iguaçu – PR, tem-se que dados do SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) informados ao Ministério da Saúde⁶, demonstram de forma clara o grau elevado da violência doméstica na cidade, referente aos anos de 2020 e de 2021, recorte feito em virtude da pandemia por COVID-19.

Acerca das alterações geradas na realidade da população diante dos impactos trazidos pelo coronavírus, destaca-se o isolamento social e o confinamento doméstico, que são fatores agravantes quando se trata de violência contra mulher, conforme pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto Datafolha:

O autor da violência é conhecido da vítima na maior parte dos casos (73,7%). O que mostra que o lugar menos seguro para as mulheres é a própria casa – 53,8% relataram que o episódio mais grave de agressão dos últimos 12 meses aconteceu dentro de casa. Esse número é maior do que o registrado na edição de 2021 da pesquisa (48,8%), que abrangeu o auge do isolamento social durante a pandemia de covid-19 (SOUZA, 2023).

Ademais, a maioria dos casos de agressão ocorre nas faixas etárias dos 10 aos 14 anos e dos 20 aos 49 anos, o que demonstra que o sistema do patriarcado e do machismo estão enraizados na nossa sociedade ainda hodiernamente.

6 Dados podem ser acessados através do site <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinanet/cnv/violepr.def>

Os dados que serão vistos a seguir são preocupantes para uma cidade de médio porte, que segundo IBGE de 2021 possui uma população de 257.971 habitantes, haja vista que certamente estes índices da violência estão muito aquém da realidade.

Durante o ano de 2018 (anterior ao período da pandemia por Covid-19), ocorrem 503 eventos e em um recorte durante o período da pandemia de COVID-19, pode-se observar um número expressivo no ano de 2020, primeiro período de isolamento social, onde ocorreram 408 eventos, quando compara ao ano de 2021, onde houve outros 174 eventos em Foz do Iguaçu-PR, reforçando que o lar acabou sendo um lugar de grande perigo para as mulheres, inclusive mais perigoso que a própria via pública, fato este que traz um relevante dado estatístico, tendo em vista que o lar pode ser considerado – para muitas mulheres – um local de multiplicações infundáveis da violência (agressões não somente psicológicas, sexuais como físicas, podendo inclusive levar à morte). Sendo que no ano de 2022 a residência continua sendo o lugar mais perigoso para a mulher pois há um total de 528 caso contra 55 casos de violência doméstica cometidos na via pública, mesmo após o término da pandemia por Covid-19.

Isso revela que mesmo na frente de testemunhas as mulheres podem não estar seguras. Conforme pode ser melhor visualizado nas tabelas abaixo.

Quadro 1 – Locais de ocorrências das agressões desferidas contra as mulheres em Foz do Iguaçu nos anos de 2018 a 2022

Local de Ocorrência	2018	2019	2020	2021	2022
Residência	503	759	408	174	528
Habitação Coletiva	7	8	1	3	12
Escola	13	21	4	2	9
Local de prática esportiva	2	2	3	1	1
Bar ou Similar	7	5	2	6	11
Via pública	79	68	47	16	55
Comércio/Serviços	5	5	4	4	3
Outros	103	146	80	43	38
Total	752	1063	549	249	830

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Agravos de Notificação (SINAN).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também apresenta dados relevantes para o índice de violência doméstica no Brasil. Segundo a pesquisa divulgada em 2021, no ano de 2019, 30,4% dos homicídios contra as mulheres aconteceu dentro de casa. No entanto, esse número aumentou 22% entre os meses de março e abril de 2020. Tendo em vista que foi nesse período, que aconteceu a quarentena obrigatória em virtude da pandemia de Covid-19. E, por isso, as mulheres passaram a conviver mais com seus agressores dentro do lar.

Já em relação aos tipos de violência, as que mais ocorreram foram físicas; psicológicas e/ou morais (esses últimos tipos de violência doméstica podem ser muito mais sutis na prática. O que não significa que seja menos dolorosa ou menos perigosa para a vítima); e sexuais.

Quadro 2 – Principais tipos de violência contra as mulheres em Foz do Iguaçu nos anos de 2020 e 2021

Tipo de violência	2020	2021
Física	348	135
Psicológica/moral	102	60
Tortura	27	16
Sexual	205	118
Tráfico de Seres Humanos	0	0
Financeira /Econômica	6	3
Negligência /Abandono	44	16
Outra Violência	44	18
Total	776	366

Fonte: Ministério da Saúde – Sistema de Agravos de Notificação (SINAN).

Portanto, sendo a violência doméstica uma forma de violação de direitos humanos, precisa ser tratada com mais rigor e seriedade, apesar de a luta pelos direitos da mulher ter avançado muito no Brasil. Tendo em vista que apenas no município de Foz do Iguaçu, tem-se que ocorreram 348 casos de violência física no ano de 2020 contra as mulheres, 102 casos de violência psicológica e 205 casos de violência sexuais relatadas no referido ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que no ambiente doméstico ocorre uma divisão intrínseca em relação aos papéis que o homem e a mulher exercem, de modo que a violência doméstica e familiar contra a mulher, sendo fundamental compreender a existência de um aspecto

histórico de herança cultural baseada no antigo regime patriarcal, no qual o homem tinha o poder absoluto sobre a família e inclusive sobre a mulher, que, em regra, a considerava de seu pertencimento.

Tendo em vista os dados estatísticos apresentados, em face da violência doméstica contra a mulher no município de Foz do Iguaçu-PR, percebe-se que a região de fronteira é mais violenta no que diz respeito especificamente às mulheres e, que, portanto, merece um olhar mais aprofundado dos órgãos governamentais em relação à aplicação de políticas públicas mais efetivas que possam mitigar esse tipo de violência.

Nesse sentido, conclui-se que tanto a desigualdade entre homens e mulheres, quanto a eficiência das leis estão atreladas a medidas governamentais para aplicá-las de forma mais eficaz e, também, tem-se que é necessário fazer uso de políticas públicas educativas-preventivas (nas escolas públicas e particulares) e de conscientização e acompanhamento psicológico dos agressores, com fins de auxiliar na redução dos casos de violência e, inclusive, nos gastos do governo com a saúde e com o sistema prisional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 05/07/2022.

CAVALCANTI, S. V. S. de F. **Violência Doméstica Contra a Mulher no Brasil: Análise da Lei Maria da Penha**, n. 11.340/06. Bahia: Jus Podivm, 2012.

CISNE, M. **Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/kHzqt9vwyWmMyFd6hZjDmZK/?lang=pt>. Acesso em: 27/07/2022

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na Justiça: A efetividade da Lei n. 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>. Acesso em: 03/08/2022. 75

LEVITT, P. **Constructing Gender Across Borders: A Transnational Approach. In Analyzing Gender, Intersectionality, and Multiple Inequalities: Global, Transnational and Local Contexts**. 2015; p. 163-183.

MARTINS, J. de S. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENEGHEL, S. N. *et al.* Femicídios em municípios de fronteira no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 493-502, fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/L7YcwTHgFJmbBKSQSTbvWn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PARODI, A. C.; GAMA, R. R. **Lei Maria alojamento (8059) da Penha**. Comentários à Lei n. 11.340/2006. Campinas: Russell Editores, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

SILVA, J. C. G.; FEITOSA NETO, P. M.; OLIVEIRA, I. M. Direito de ser quem se é: mulheres migrantes em nome de direitos. **Interfaces Científicas – Direito**. Aracaju, v. 7, n. 3, p. 151 - 161, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/7673/3506>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SOUZA, Ludmilla. Mais de 18 milhões de mulheres sofreram violência em 2022: em média, vítimas relataram ter sofrido quatro agressões no ano. **Agência Brasil**. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/mais-de-18-milhoes-de-mulheres-sofreram-violencia-em-2022>. Acesso em: 29 jun. 2023.

INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Patricia Hedler Okuno

Mestranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Sociedade Cultura e Fronteira da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), Especialista em Advocacia Geral pela UNICID (Universidade Cidade de São Paulo), Bacharel em Direito e em Turismo ambos pela UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3209-9127>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3846330181337257>.

José Victor Franklin Gonçalves de Medeiros

Mestre em políticas Públicas e Desenvolvimento pela UNILA.

ORCID: <https://orcid.org/0009-00076364-1859>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3541653366394547>.

Lissandra Espinosa de Mello Aguirre

Orientadora. Doutorado em Direito pela Universidade Federal de Parana (2016); Mestrado em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul-RS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2590-2065>.

CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/83331838960773909>.

O PAPEL DOS ARQUIVOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ACADÊMICA: APONTAMENTOS DAS POSSIBILIDADES DE PESQUISAS NA DIRETORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES DA UNIMONTES

Filomena Luciene Cordeiro Reis

João Olímpio Soares dos Reis

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/livros/3254

Documentos são produzidos e recebidos diariamente em uma instituição com a finalidade de resolver as suas demandas rotineiras. Nessa direção, eles são gerados e, caso a entidade não possua a gestão de documentos, conforme propõe a Lei nº 8.159, de 08 de janeiro de 1991, ocorre a sua acumulação, produzindo uma massa documental, muitas vezes, incontrolável em vários sentidos, sobretudo para organização, conservação e preservação. Veja o seu artigo 1º: “Art. 1º - É dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação” (BRASIL, 1991).

Verifica-se que, a administração da documentação de uma entidade é dever do poder público, pois viabiliza apoiar os seus gestores nas tomadas de decisões e, ao mesmo tempo, gerar produções científicas e comprovar fatos. Essa “obrigação” promulgada por lei, na sua grande parte, não é cumprida pelos diretores institucionais, fator provocador de acervos documentais sem, minimamente, uma organização arquivística, constituindo um amontoado, literalmente, de papéis. Essa falta de gerência de documentos prejudica, não só a entidade para sua boa conduta como, também, as pesquisas científicas e comprobatórias (BRASIL, 1991).

De acordo com a referida Lei, arquivo consiste:

Art. 2º - Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL, 1991).

Arquivo é definido como o conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas,

tanto físicas ou jurídicas, públicas ou privadas. Esse conjunto é constituído de diversos tipos documentais, entre eles, atas de reuniões, projetos de pesquisa, relatórios de atividades, decretos, portarias, resoluções, folhetos, fotografias, ofícios, projetos arquitetônicos, etc., que compõem dossiês de assuntos das funções institucionais (BRASIL, 1991). Nesse sentido, o fato de existir essa documentação permite muitas pesquisas em vários campos de saber, em especial na área das humanidades e ciências sociais, em destaque o profissional da História.

Essa ideia de guardar documentos existe desde o momento da criação da escrita e evolui, processualmente, no decorrer dos tempos (SCHELLENBERG, 1963). Entretanto, nesse desenrolar do tempo, de acordo com Jardim, desde o século XVIII, houve experiências de centralização de arquivos baseadas na proposta do Arquivo Nacional da França, em 1789, imbuída no processo da Revolução Francesa. Esse evento foi significativo para a história dos arquivos, os quais imbuíam do sentido de nação e identidade de um povo. A ideia se referia em administrar os documentos dos órgãos públicos e produtores, inclusive a documentação anterior, colocando o Estado com o dever de cuidar desse acervo, declarando e reconhecendo o direito público de acesso aos documentos dos arquivos. Compreender a instituição arquivística, nessa perspectiva, constituiu a prática na Europa e Américas, considerando suas particularidades e responsabilizando-a pelo recolhimento, preservação e acesso aos documentos gerados pela administração pública. Outro acontecimento importante para a Arquivologia foi a II Guerra Mundial que, com o seu fim, houve a percepção da grande quantidade de documentação produzida, exigindo a necessidade da Gestão de Documentos, primando pela noção de cidadania e a acessibilidade aos documentos públicos (JARDIM, 2015).

Schellenberg esclarece que, os documentos são fundamentos sobre os quais se ergue a estrutura de uma nação (SCHELLENBERG, 1963). Desse modo, constata-se que, documentos, além de auxiliarem a administração nas suas atividades-meio, fundamentam a identidade nacional, possibilitando apresentar e moldar características de um determinado grupo e, por esse motivo, faz-se necessário (re)leituras para a formação de uma consciência histórica e historiográfica acerca da compreensão de “nação”. Pesquisadores das humanidades e Ciências Sociais, mergulhados nesse acervo, analisam-nos e interpretam-nos, apresentando narrativas acadêmicas e científicas, contemplando as informações documentais e interrogando-os nas suas entrelinhas e diagonais, encontrando

- ou não - respostas. O pesquisador, inquieto, inquire essas fontes, questionando-as o tempo todo para obter dados e argumentos referentes à sua temática, objeto e sujeito de estudo (BLOCH, 2001).

No Brasil, vigora a Lei nº 8.159/1991, que trata de políticas públicas de arquivos e a Lei nº 12.527, denominada Lei de Acesso à Informação (LAI), aprovada em 18 de dezembro de 2011, versando acerca do livre acesso a qualquer cidadão às informações nos documentos de instituições públicas ou privadas que recebem recursos públicos. Todavia, como viabilizar esse acesso sem políticas públicas de arquivos? Inserido em uma realidade, onde muitos documentos foram perdidos ou não estão organizados ou digitalizados ou não receberam tratamento técnico ou armazenados em locais impróprios ou sem recursos humanos e financeiros para seu cuidado, a Lei nº 12.527/2011 é inviabilizada e as instituições continuam produzindo documentos e criando uma massa acumulada (BRASIL, 1991) (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, essa análise objetivou apresentar o papel do arquivo/Diretoria de Documentação e Informações (DDI) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), localizada em Montes Claros, Minas Gerais, considerada “Referência na produção do conhecimento nas áreas de saúde, educação, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e ciências exatas e tecnológicas” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2023, *Online*) atuando, também, “nos campi de Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu/Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco. As ações também são incrementadas nos núcleos de Joáima e Pompéu” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2023, *Online*), como mantenedora de acervos preciosos para pesquisadores em áreas diversas de conhecimento e recorte geográfico. A Unimontes possui como área de abrangência “40% da área total do Estado de Minas Gerais, incluindo as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS, 2023, *Online*). A indagação constituída como problema desse estudo é “quais as possibilidades de pesquisa nos arquivos/ DDI da Unimontes?”.

Com o intuito de demonstrar as possibilidades de pesquisa na DDI, esse estudo é qualitativo e descritivo, pois evidencia a documentação sob sua guarda e custódia e os serviços prestados à comunidade em geral. Apesar dos desafios enfrentados para a proteção e guarda do acervo, a DDI, cujo papel consiste na atuação arquivística da gestão,

preservação e conservação da memória institucional e regional proporciona as seguintes funções: Serviço de Documentação Regional, Serviço de Arquivo Institucional, Serviço de Pesquisa e Serviço de Tratamento Documental.

O Serviço de Documentação Regional contempla acervos importantes para pesquisas sobre Montes Claros e área de abrangência da Unimontes, entre eles, o Fundo Fórum Gonçalves Chaves, constituído por processos criminais, sendo que, encontram-se digitalizados e microfilmados 55.000 imagens, bem como processos cíveis, eleitorais, trabalhistas e documentos avulsos datados de 1797 a 2000; Fundo Administração Pública de Montes Claros, acervo composto por documentos administrativos de caráter permanente datados de 1824 a 2000, sendo parte, também digitalizada e microfilmada; Coleção Semanário Político, Literário e Noticioso: Correio do Norte (1884-1889), que refere-se a periódicos impressos e encadernados tratando, de maneira geral, dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos no norte de Minas; Coleção Memória Fotográfica de Montes Claros, composto por fotografias e negativos de Montes Claros e região, relacionado aos anos de 1911 e 1998; Coleção Jornais “Minas Gerais” - Órgão Oficial do Estado, formada por periódicos oficiais do Estado de Minas Gerais, desde 1969 até os dias de hoje; Hemeroteca: Região Norte do Estado de Minas Gerais constituída por uma Coleção de recortes de jornais diversos datados de 1985 até a atualidade; Coleção Antônio Augusto Veloso composta por documentos referentes a essa personalidade política local; Coleção Imprensa Norte Mineira formada de jornais da região nortemineira datados de 1916 a 2002, a saber, Folha do Norte, Jornal de Notícias, Jornal do Norte, Gazeta Norte Mineira, Jornal do Sertão, Semanário Independente, Literário e Noticioso; e outros (REIS; REIS, 2023).

Essa documentação viabiliza muitas pesquisas em vários campos do conhecimento e abarca desde a graduação às pós-graduações *Stricto Sensu*. Há pesquisas que abordam gênero, por exemplo, versando sobre violência contra mulheres e, também mulheres réis; mundo do trabalho e trabalhadores, entre eles, a escravização; escravos e crimes, lidando com fragmentos do cotidiano; violência, escravidão e liberdade no norte de Minas; História demográfica; famílias e cotidiano; violência no sertão norte mineiro; administração pública; legislações de Montes Claros; posturas municipais; projetos de lei; religião e religiosidades; notícias tratando das diversidades dos cadernos de jornais como cultura, educação, saúde, política, economia, etc. (REIS; REIS, 2023).

A documentação institucional abarca o acervo da Unimontes, contemplando documentos de caráter permanente que possibilita conhecer o processo da educação e ensino superior na região, composto por documentos manuscritos, impressos e digitais relacionados à história da Universidade desde 1962 até os dias atuais (REIS; REIS, 2023). Para as áreas do saber de História e Educação, essas são fontes inesgotáveis para serem inquiridas pelos estudiosos.

Esses documentos, nas mãos hábeis e perspicazes de pesquisadores, tornam-se fontes com repertório e gama variada de textos apresentando diversos assuntos para análise e estudo. Os documentos contêm valores múltiplos, ou seja, histórico, judicial, probatório, pessoal, memória, identidade, etc. (CATELA, 2002). A existência dos arquivos ou órgãos de documentação, locais onde se encontram fontes para pesquisas científicas e acadêmicas, mas, igualmente, documentos comprobatórios e institucionais, viabilizadores de resoluções de questões das entidades, públicas e/ou privadas, bem como pessoais, são imprescindíveis para resultados de narrativas em vários campos do saber.

Essa narrativa se propôs apresentar, de forma sumária, as possibilidades da Diretoria de Documentação e Informações da Unimontes como um celeiro para pesquisadores, cujos interesses contemplam essa região. Como órgão de documentação, a DDI da Unimontes revela condições para atender um público que prima pelos estudos e interessa-se por pesquisar temáticas, objetos, sujeitos e recortes temporais com suas especificidades geográficas, ou seja, as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha e do Mucuri.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18159. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm. Acesso em: 08 maio 2023.

O papel dos arquivos na produção científica e acadêmica: apontamentos das possibilidades de pesquisas na diretoria de documentação e informações da Unimontes

CATELA, Ludmila da Silva. “El mundo de los archivos”. In: CATELA, Ludmila da Silva; JELIN, Elizabeth (Orgs.). **Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad**. Madrid: Siglo XXI, 2002.

DIRETORIA DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES. Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação Regional. Disponível em: <http://www.ddi.unimontes.br/cepedor/acervo.html>. Acesso em: 08 maio 2023.

JARDIM, J. M. Caminhos e perspectivas da gestão de documentos em cenários de transformações. **Acervo - Revista do Arquivo Nacional**, v. 28, n. 2, p. 19-50, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/45098>. Acesso em: 08 maio 2023.

REIS, Filomena Luciene Cordeiro; REIS, João Olímpio Soares dos. **Visita técnica a Diretoria de Documentação e Informações**. Montes Claros, 20 abr. 2023.

SHELLENBERG, T.R. **Documentos públicos e privados: arranjo e descrição**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1963.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Apresentação**. Disponível em: <https://unimontes.br/apresentacao/>. Acesso em: 08 maio 2023.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Filomena Luciene Cordeiro Reis

Doutora em História pela Universidade de Uberlândia e estágio pós-doutoral em Educação na Universidade de Uberaba. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual de Montes Claros e do Curso de Direito do Centro Universitário Funorte. Montes Claros, MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2175-8390>. CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6184071456334110>.

João Olímpio Soares dos Reis

Doutorando em Educação pela Universidade Brasília; mestre pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Cuba. Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8246-6028>. CURRÍCULO LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3537740975018159>.