

**Stricto  
ensu**  
Editora

# PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: ATUALIDADES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

ISBN: 978-65-86283-65-53

Organizador:

Pedro Raimundo Mathias de Miranda

2021

**Pedro Raimundo Mathias de Miranda**

(Organizador)

# **Pesquisas em Educação: Atualidades, Avanços e Perspectivas Futuras**

Rio Branco, Acre

## Stricto Sensu Editora

**CNPJ:** 32.249.055/001-26

**Prefixos Editorial:** ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

**Editora Geral:** Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

**Editor Científico:** Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

**Bibliotecária:** Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

**Capa:** Elaborada por Led Camargo dos Santos (ledcamargo.s@gmail.com)

**Avaliação:** Foi realizada avaliação por pares, por pareceristas *ad hoc*

**Revisão:** Realizada pelos autores e organizadores

## Conselho Editorial

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Herley da Luz Brasil (Juiz Federal – Acre)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara)

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos (Universidade Federal do Piauí – UFPI)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Dr. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

## Ficha Catalográfica

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474

Pesquisas em educação: atualidades, avanços e perspectivas futuras / Pedro Raimundo Mathias de Miranda (org.). – Rio Branco : Stricto Sensu, 2021.

110 p. : il.

ISBN: 978-65-86283-65-5

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655

1. Educação. 2. Ensino. 3. Atualidades. I. Miranda, Pedro Raimundo Mathias de. II. Título.

CDD 22. ed. 370.7

**Bibliotecária Responsável:** Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e a editora, não sendo permitido à alteração em nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.sseditora.com.br](http://www.sseditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

*Pesquisas em Educação: atualidades, avanços e perspectivas futuras* reúne seis trabalhos de pesquisadores, resultantes de pesquisas inéditas concluídas e/ou em andamento e um relato de experiência, sobre questões relativas à Educação Básica e Ensino Superior, realizadas em Universidades e Institutos Federais localizados nos Estados do Acre, São Paulo, Goiás, Maranhão e Santa Catarina.

No primeiro capítulo, Creso Machado Lopes e colaboradores discutem sobre a *Educação Inclusiva e a atuação de educadores: perspectivas e práticas profissionais*, por meio da investigação de concepções de educadores em atuação em sala de recursos multifuncionais inclusivos, da rede de ensino regular de escolas estaduais de Rio Branco, Acre. Conforme os autores, a maioria dos profissionais se sentem preparados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com estudantes especiais das diferentes etapas da Educação Básica, pelo conhecimento e aplicação da Política Nacional de Educação Especial, graças a participação em cursos de formação continuada. A convivência e integração de alunos e alunas especiais na escola regular, se constitui importante oportunidade para a comunidade escolar superar possíveis preconceitos e paradigmas, sobretudo, aqueles relacionados à convivência com as diferenças inerentes a todo ser humano, independente de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outra condição ou característica humana.

No segundo capítulo, intitulado *A equidade no acesso e permanência à Educação Básica sob o viés das políticas públicas de acordo com as diversidades étnico-raciais na cidade de São Paulo*, Andreza Maria de Souza Rocha aborda sobre o direito de acesso e permanência da população negra às escolas de Educação Básica a partir da comparação de dados do Índice da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e do Índice de Vulnerabilidade Social Paulista (IVSP), no período de 2010 a 2015. A garantia do direito de acesso e permanência nas escolas de Educação Básica da população negra é urgente e fundamental, devido a vulnerabilidade social dessa parcela da população brasileira, em virtude da falta de acesso às estruturas oferecidas pela sociedade e pelo Estado, sobretudo a escola, mesmo diante da obrigatoriedade da Constituição Federal do Brasil em garantia educação para todos. As questões abordadas evidenciam o que afirmam alguns pesquisadores: quanto menor o acesso à Educação, menor o índice de desenvolvimento social e econômico da população ou de um grupo social. Por outro lado, reflete a

necessidade de maior investimento em recursos humanos, materiais, institucionais e programas de políticas públicas de inclusão social, e a educação é uma delas!

No capítulo terceiro, Francini Scheid Martins e colaboradores investigaram que “*Para sobreviver no campo acadêmico-científico foi necessário (re)aprender: processos formativos e educativos no curso de pedagogia do IFC campus Camboriú em tempos de pandemia*”. Para isto, os autores analisaram as percepções de professores e estudantes do curso de Pedagogia do referido Campus, no tocante aos impactos da pandemia do Covid19 no trabalho docente e nos processos formativos e educativos. O ensino remoto foi a alternativa utilizada em diversos países do mundo para amenizar os efeitos da disseminação e contaminação das pessoas pelo Covid-19, em virtude da necessidade de isolamento social, como meio de resguardar a vida e a saúde da população mundial. Passados quase dois anos, vários pesquisadores ligados a diversas instituições de ensino, sentiram a necessidade de identificar e avaliar os impactos do trabalho pedagógico remoto de docentes e discentes. A título de exemplo, o isolamento social impactou negativamente o ser e estar professor no trabalho remoto, pela sobrecarga de trabalho e a necessidade de reinvenção de práticas pedagógicas, que resultou em processos de adoecimento físico e emocional, além de outros. Quanto ao ser e estar aluno, as atividades pedagógicas *on-line* impediram o contato social humano de alguns estudantes, impactou na privacidade dos estudantes em seu ambiente doméstico, além de outros que influenciaram negativamente o rendimento da aprendizagem, em relação ao ensino presencial. Conhecer esses e outros aspectos é importante para avaliar e reconfigurar as condições de ser e estar docente e discente em trabalho pedagógico remoto, no sentido de mitigar os impactos desse modo de promover o ensino e a aprendizagem em tempos pandêmicos.

No quarto capítulo, Patrícia Barra de Araujo e Hercilia Maria de Moura Vituriano apresentam um relato de experiência sobre *Leitura literária na educação infantil: implicações para a formação leitora das crianças*. As autoras analisaram o processo de mediação da leitura literária, a linguagem, a formação da atitude leitora e como acontece o processo de apropriação pela criança, por meio do ensino remoto com a utilização de dispositivos móveis, devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Para isto, os livros físicos do acervo da escola foram disponibilizados aos pais e/ou responsáveis, que buscavam na escola, conforme a escolha da criança. A leitura foi mediada por um dos pais ou responsáveis para depois, a professora dialogar com a criança sobre a história, via chamada de vídeo do WhatsApp, além de outras estratégias pedagógicas. A experiência realizada possibilitou e incentivou o gosto pela prática da leitura e a linguagem das crianças participantes do estudo,

mesmo em um momento de incertezas impostas pelo isolamento social, como meio de enfrentamento a pandemia de Covid-19.

No quinto capítulo, Jaidesson Oliveira Peres e Yvonélio Nery Ferreira, discorrem sobre *Linguagem e poesia: entre Octavio Paz e Jacques Derrida*, em “O arco e a lira” (2012) e “Gramatologia” (1973), respectivamente. O texto nos remete a um tratado entre a linguagem e a poesia ou vice-versa, em que a poesia se utiliza da linguagem, mas, na poesia a linguagem tem seus significados ultrapassados, frente a transcendentalidade da poesia conforme Octavio Paz. A linguagem por sua vez, é um rio-corrente de múltiplas significações, com significantes em mobilidade, diante a emergência de novos sentidos, como aponta Jaques Derrida. A linguagem, como matéria acidental, circunstancial, tudo é mutável e, em sendo mutável, é poesia que deslinda outros sentires, significados, caminhos e subjetividades!

No sexto capítulo, Pedro R. Mathias de Miranda e José Moysés Alves discutem a *Educação para a sexualidade na escola: sentidos subjetivos do sujeito que aprende (caso Marília)*, um recorte da tese de doutorado do primeiro autor, em que buscou compreender aspectos de como estudantes de uma escola pública, subjetivaram questões relacionadas à sexualidade, no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula. Dessa perspectiva, a sexualidade foi tomada como um fenômeno essencialmente humano, complexo e subjetivo, desenvolvido nas relações interpessoais do cotidiano, a partir de representações sociais e individuais. Marília e outros participantes da pesquisa tinham a sexualidade como relação sexual e/ou genitalidade. A partir da intervenção pedagógica pautada pelo diálogo e problematizações, Marília e alguns participantes da pesquisa mobilizaram e produziram sentidos subjetivos em torno da definição de sexualidade, passando a considerar que a sexualidade encerra também o afeto e o bem-estar de conviver na família ou com os amigos, o prazer de um abraço, além de outros modos de expressão e vivência da sexualidade, que envolvem ou não o erotismo humano. A maioria dos participantes desconhecia a existência dos Direitos Sexuais e Reprodutivos (DSR). O trabalho pedagógico sobre esse tema possibilitou aos participantes da pesquisa se perceberem como sujeitos de direitos e a conhecer e valorizar, por exemplo, o direito à integridade corporal, a relação sexual consentida, a expressão emocional e vivência da orientação e identidade sexual, assim como a garantia dos DSR à todas as pessoas. As ações de educação para a sexualidade na escola são imprescindíveis. No entanto, se faz necessário considerar os saberes, os sentimentos e a história de vida dos estudantes, além de garantir o lugar de fala de todos, como meio ou possibilidade de expressar dúvidas,

opiniões e outras questões relacionadas à expressão e vivência da sexualidade, subjetivados do seu contexto histórico e social, ao longo de suas histórias de vida, como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Boa leitura a todos e todas!

Prof. Dr. Pedro Raimundo Mathias de Miranda



## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO. 1.....10**

#### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DE EDUCADORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS À PRÁTICA PROFISSIONAL

Maria de Fátima Menezes de Oliveira (Universidade Federal do Acre)

Rodrigo Freitas Borges (Universidade Federal do Acre)

Creso Machado Lopes (Universidade Federal do Acre)

Úrsula Maria Maia Nogueira Silva (Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre)

Hadhianne Peres Lima (Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre)

Maria de Lourdes Esteves Bezerra (Universidade Federal do Acre)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.01

### **CAPÍTULO. 2.....36**

#### A EQUIDADE NO ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O VIÉS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACORDO COM AS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Andreza Maria de Souza Rocha (Centro de Educação Tecnológica Paula Souza)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.02

### **CAPÍTULO. 3.....46**

#### PARA SOBREVIVER NO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO FOI NECESSÁRIO (RE)APRENDER: PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ EM TEMPOS DE PANDEMIA

Francini Scheid Martins (Instituto Federal Catarinense)

Idorlene da Silva Hoepers (Instituto Federal Catarinense)

Alexandre Vanzuita (Instituto Federal Catarinense)

Marilândes Mól Ribeiro de Melo (Instituto Federal Catarinense)

Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva (Instituto Federal Catarinense)

Samyra Alessandra de Paula Corrêa (Instituto Federal Catarinense)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.03

**CAPÍTULO. 4.....63**

**LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS**

Patrícia Barra de Araujo (Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão)

Hercilia Maria de Moura Vituriano (Universidade Federal do Maranhão)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.04

**CAPÍTULO. 5.....78**

**LINGUAGEM E POESIA: ENTRE OCTAVIO PAZ E JACQUES DERRIDA**

Jaidesson Oliveira Peres (Universidade Federal do Acre)

Yvonélio Nery Ferreira (Universidade Federal de Goiás)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.05

**CAPÍTULO. 6.....89**

**EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS DO SUJEITO QUE APRENDE - CASO MARÍLIA**

Pedro Raimundo Mathias de Miranda (Universidade Federal do Acre)

José Moysés Alves (Universidade Federal do Pará)

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655.06

**ORGANIZADOR.....108**

**ÍNDICE REMISSIVO .....109**

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ATUAÇÃO DE EDUCADORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS À PRÁTICA PROFISSIONAL

**Maria de Fátima Menezes de Oliveira<sup>1</sup>, Rodrigo Freitas Borges<sup>1</sup>, Creso Machado Lopes<sup>1</sup>, Úrsula Maria Maia Nogueira Silva<sup>3</sup>, Hadhianne Peres Lima<sup>3</sup> e Maria de Lourdes Esteves Bezerra<sup>2</sup>**

1. Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil.
3. Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil;

### RESUMO

Introdução. A educação inclusiva representa movimento mundial em defesa às necessidades especiais no ensino regular. Objetivo Geral: Levantar a percepção da atuação dos educadores com atividades em salas de recursos multifuncionais inclusivos da rede de ensino regular das escolas estaduais urbanas de Rio Branco - Acre - Brasil, com destaque as perspectivas e desafios a sua prática profissional. Material e Método. Pesquisa descritiva, quanti-qualitativa junto a 28 educadores especiais, com atividades na Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Estado do Acre - Brasil. Resultados. Destacam-se os 46,4% na faixa 41-50 anos, sendo 96,4% do sexo feminino e 71,4% formados em pedagogia e letras portuguesas, quando 78,0% se sentiam preparados no ensino especial. Dos participantes 85,4% discutiram a Política Nacional de Educação Especial, aliado 27,0% que responderam ter educação continuada pela secretaria, e que só 17,8% das escolas ofereceram educação continuada própria. Para 54,5% possuem infraestrutura física, mobiliária e equipamentos e 67,8% desenvolvem métodos e técnicas pedagógicas ao ensino regular. Destacou a necessidade de integrar o aluno no ensino regular para vencer os preconceitos. As facilidades foram dar ênfase no trabalho para os alunos aprenderem, e as dificuldades, são pais não se envolvem e não acreditarem no potencial do aluno especial, além da participação da família e comunidade não ser tarefa fácil. Conclusão. Foi possível levantar conhecimentos sobre a temática, cujos resultados poderão trazer importantes contribuições ao órgão gestor / formador / educadores / família / comunidade e servidores em prol as políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão social, Educação inclusiva e Educação especial.

### ABSTRACT

Introduction. Inclusive education represents a worldwide movement in defense of special needs in mainstream education. General Objective: To raise the perception of the performance of educators with activities in rooms with multifunctional resources inclusive of

the regular education network of urban state schools in Rio Branco - Acre - Brazil, highlighting the perspectives and challenges to their professional practice. Material and Method. Descriptive, quantitative and qualitative research with 28 special educators, with activities at the State Department of Education and Sport of the State of Acre - Brazil. Results. The 46.4% in the 41-50 age group stand out, with 96.4% being female and 71.4% trained in Portuguese pedagogy and letters, when 78.0% felt prepared in special education. Of the participants, 85.4% discussed the National Special Education Policy, together with 27.0% who answered that they had continued education by the secretariat, and that only 17.8% of the schools offered their own continuing education. For 54.5% they have physical infrastructure, furniture and equipment and 67.8% develop pedagogical methods and techniques for regular education. He highlighted the need to integrate the student in regular education to overcome prejudices. The facilities were to emphasize the work for students to learn, and the difficulties, parents are not involved and do not believe in the potential of the special student, in addition to the participation of family and community is not an easy task. Conclusion. It was possible to raise knowledge about the theme, the results of which may bring important contributions to the management body / trainer / educators / family / community and civil servants in favor of public policies aimed at inclusive education.

**Keywords:** Social inclusion, Inclusive education and Special education.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva teve sua origem nos Estados Unidos no ano de 1975, mediante a criação da Lei Pública nº 94.142, sendo que a partir daí foi se consolidando ao atingir outros países e inclusive o Brasil (MRECH 2012).

Para a citada autora inclusão é:

Atender aos estudantes portadores de necessidades especiais nas vizinhanças da sua residência; propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes comuns; propiciar aos professores da classe comum um suporte técnico; perceber que as crianças podem aprender juntas, embora tendo objetivos e processos diferentes; levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação com as crianças portadoras de deficiência e propiciar um atendimento integrado ao professor de classe comum.

Prosseguindo nesta temática, percebe-se que a educação inclusiva, está relacionada a movimentos em nível mundial representando uma ação política, cultural, social e pedagógica, com o intuito de desenvolver propostas em direção à defesa dos alunos para que estes estejam juntos aos alunos do ensino regular para que aprendam e participem, sem a ocorrência de qualquer tipo de discriminação social.

Neste contexto, para Vaz (2012) a educação inclusiva encontra-se cada vez mais presente no cotidiano escolar, enquanto que para Mrech (2012) esta não surgiu ao acaso, e sim é produto histórico de uma determinada época, bem como de realidades educacionais

contemporâneas, se constituindo em espaço central no debate atual, em virtude do papel fundamental da escola na superação da exclusão.

Assim, o Ministério da Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial, estabeleceu a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), a qual tem por objetivo constituir políticas públicas voltadas à educação de qualidade para todos os alunos, assim descritas:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Neste sentido, com sua implantação espera-se consolidar o pensamento desenvolvido por vários segmentos que atuam junto aos alunos com diferentes deficiências, visando assim atender os anseios nacionais e internacionais que vem de há muito tempo tentando combater qualquer forma de discriminação, propiciando desta forma a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aulas das escolas comuns do ensino regular, possibilitando assim ter os mesmos direitos humanos, deveres e liberdades fundamentais ao seu desenvolvimento e formação enquanto cidadãos.

Por sua vez, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (1996) e a *Resolução CNE/CEB nº 02, BRASIL (2001)*, descrevem que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, e deve fazer parte do sistema educacional brasileiro, visando assim “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais específicas, envolvendo todas as etapas e modalidades da educação básica” além de representar “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais”.

No entender de Prieto (2006), foi a partir de meados da década 90 que o processo de escolarização de pessoas com necessidades educacionais específicas incluídas em classes comuns, passou a entrar na pauta da legislação brasileira sobre educação, nos debates e até mesmo fruto de publicações acadêmicas.

Em decorrência disso, segundo Levy e Facion (2008), para se alcançar uma educação de qualidade oferecida a todos se faz necessário à participação ativa do professor, cujo êxito de sua atividade será determinado pelas condições de trabalho, formação do professor, competência pedagógica, habilidades e avaliações periódicas das estratégias metodológicas utilizadas, se tornando desta forma indispensável ao sucesso da inclusão.

Para Santos (2012) a educação representa a base do desenvolvimento social, a qual tem como papel proporcionar ações efetivas em direção aos direitos sociais, possibilitando assim oferecer alternativas para as pessoas excluídas do sistema de ensino se integrar, resgatar seus direitos enquanto cidadãos na luta pela universalidade dos direitos sociais.

Neste sentido, a expressão “*alunos com necessidades educacionais específicas*” é utilizada para definir pessoas com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla), altas habilidades / superdotação, conforme descrito no documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Desta forma, preocupados com essa temática é que nos inspirou ao realizar a presente pesquisa, visando aprofundar os conhecimentos sobre o processo de educação inclusiva, tendo como participantes os educadores especiais, e que de posse dos seus resultados contribuir com o processo de formação, conhecimento dos educadores e na tomada de decisão, por parte dos órgãos formadores e executores da política de educação inclusiva estadual.

O presente estudo teve como objetivo geral levantar a percepção da atuação dos educadores com atividades em salas de recursos multifuncionais inclusivos da rede de ensino regular das escolas estaduais urbanas de Rio Branco - Acre - Brasil, com destaque as perspectivas e desafios a sua prática profissional. Tendo também como objetivos específicos: Identificar a formação/capacitação didático-pedagógica dos educadores que atuam na educação especial; Questionar a opinião dos educadores sobre a infraestrutura física e a adequação oferecida pelas escolas estaduais que recebem alunos com necessidades de educação especiais; Destacar as perspectivas e desafios enfrentados pelos educadores especiais no desenvolvimento de sua prática profissional; Levantar as facilidades e dificuldades encontradas pelos educadores que atendem os alunos com necessidades educacionais especiais; Contribuir com a Coordenadoria de Educação

Especial da Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre e órgãos formadores no estabelecimento de políticas públicas junto aos educadores, alunos, servidores e familiares.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Pesquisa descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, com amostragem por conveniência desenvolvida junto a 28 educadores com atividades em Salas de Recursos Multifuncionais, atuando em escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco - Acre - Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre.

Para a abordagem qualitativa, foi utilizado um roteiro de entrevista contendo questões abertas, cujas respostas foram transcritas, processadas, categorizadas e agrupadas por semelhança de conteúdo para análise e discussão, conforme proposto por Bardin (1977) e Minayo et al. (1994).

No que se refere aos dados quantitativos, foi utilizado um formulário contendo dados de identificação dos professores, envolvendo aspecto sócio-educacional como: idade, gênero, grau de escolaridade, graduação, tempo de graduação, tempo de ensino na educação específica, cursos com formação especial, número de escolas que trabalham, número de alunos com necessidade especial que atendem, cujos dados foram processados de forma manual tendo em vista o tamanho da população, bem como apresentados na forma de tabelas com frequência e percentual e quadros, visando facilitar sua visualização.

Pelo fato da pesquisa envolver seres humanos, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre (SEE), no Censo Escolar do ano de 2012, havia 123 escolas estaduais com matrículas de alunos com diferentes deficiências, totalizando 1562 alunos, dos quais 1217 recebiam Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido por 121 educadores especiais. Por sua vez, o município de Rio Branco - Acre - Brasil, possuía 95 escolas com

este tipo de atividade na zona urbana e rural, sendo que somente foram pesquisadas as escolas da zona urbana, totalizando 35, quando foram entrevistados 28 educadores do AEE.

Os dados de identificação dos 28 participantes encontram-se na tabela 1, quando a maior frequência 13 (46,4%) estava na faixa etária de 41 - 50 anos, o que revela um corpo docente adulto médio, enquanto os demais dados estão distribuídos na própria tabela.

**Tabela 1.** Distribuição dos dados de identificação dos educadores com atividades educacionais específicas, nas escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre, 2012/2013.

<b>1 - Idade (em anos).</b>	<b>(f)</b>	<b>(%)</b>
21 – 30	3	10,7
31 – 40	8	28,5
41 – 50	13	46,4
51 – 60	3	10,7
61 e mais	1	3,5
<b>2 – Sexo.</b>		
Feminino	27	96,4
Masculino	1	3,6
<b>3 - Formação profissional.</b>		
Pedagogia	14	50,0
Letras Português	6	21,4
Educação Física	2	7,1
Letras Inglês	2	7,1
Ciências Biológicas	1	3,5
Letras Português / Inglês	1	3,5
História	1	3,5
Geografia	1	3,5
<b>4 - Ano de formação profissional.</b>		
1981 - 1990	1	3,5
1991 – 2000	8	14,2
2001 – 2010	15	53,5
2011 e mais anos	4	14,2
<b>5 - Tempo de formação profissional.</b>		
3 - 5 anos	27	96,4
6 - 8 anos	1	3,6
<b>6 - Você possui formação em educação especial?</b>		
Sim	28	100,0
Não	-	-
<b>7 - Se Sim. Há quanto tempo atua na educação especial?</b>		
Menos de 1 ano	1	3,5
1 – 5 anos	17	60,7
6 – 10 anos	7	25,0
11 – 15 anos	-	-
16 – 20 anos	1	3,5
21 – 25 anos	1	3,5
26 e mais anos	1	3,5
<b>8 - Quanto curso já participou em educação especial?</b>		
1 – 5	10	35,7
6 e mais	18	64,3
<b>9 - Em quantas escolas de educação especial você trabalha</b>		
1 – 2	28	100,0
<b>10 - Em quantos expedientes vocês trabalham? (facultado mais de uma resposta)</b>		
Manhã	24	-



Tarde	26	-
Noite	1	-
<b>11 - Quantos alunos com educação especial você atende? (facultado mais de uma resposta)</b>		
6 – 10	6	-
11 – 15	19	-
16 – 20	7	-
21 – 25	4	-
26 – 30	1	-
31 e mais	1	-
<b>12 - Quais as deficiências dos alunos que você trabalha? (facultado mais de uma resposta)</b>		
Deficiência intelectual	23	-
Física	20	-
Baixa visão / Cegueira	17	-
Auditiva / Surdez	16	-
Múltiplas	14	-
Transtornos globais de desenvolvimento – TGD	14	-
Síndrome de Down	6	-
Deficiência intelectual	4	-
Altas habilidades / Superdotação	3	-
<b>13 - Sua escola possui docentes preparados para atender alunos com diferentes deficiências?</b>		
Sim	22	78,5
Não	6	21,5

**N = 28**

No tocante ao sexo dos respondentes, 27 (96,4%) eram feminino e apenas um (3,6%) masculino, o que mostra a representatividade do sexo feminino neste tipo de formação e exercício no magistério com necessidades educacionais especiais, sendo que para os diferentes tipos de formação profissional, o pedagogo apareceu como o mais representativo com 14 (50,0%) profissionais.

No que se refere ao ano de formação, 15 (53,5%) se formaram no período de 2001-2010, além de que 27 (96,4%) haviam se formado de 3 - 5 anos, sendo bastante novos neste tipo de atividade profissional, apesar da idade avançada, quando 100,0% deles possuíam educação especial, como também trabalhavam de uma a duas escolas.

Para o tempo de atuação no ensino especial 17 (60,7%) atuavam de um a cinco anos, sendo os demais distribuídos na tabela.

A participação em cursos sobre educação especial, foi representativo os 18 (64,3%) que responderam de 6 a mais vezes, o que mostra a motivação e o interesse pela temática.

Quanto ao horário de expediente de trabalho, 24 responderam trabalhar de manhã, 26 à tarde e apenas um no período noturno. Vale ressaltar que foram encontrados docentes que atuavam em mais de um expediente, cujos dados não foram trabalhados por nós.

Dos docentes pesquisados, 19 trabalhavam com 11 - 15 alunos distribuídos nos diferentes turnos, sendo que, no tocante as deficiências dos alunos, 23 apresentavam

deficiência intelectual, 20 física, 17 baixa visão / cegueira e 16 auditiva / surdez, como sendo as mais representativas, enquanto que os demais dados estão distribuídos na própria tabela.

Por sua vez, 22 (78,5%) responderam que sua escola possui docentes preparados para atender as diferentes deficiências, contra apenas um 6 (21,5%) que disseram não.

Ao discorrer sobre se “já teve oportunidade de discutir a Política Nacional de Educação Especial”, 24 referiram *sim*, facultado a mais de uma resposta, quando foram em encontros de diferentes naturezas como fórum, palestras, conferências, discussão em grupo entre outras, seguidas pelos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Acre / Coordenação de Educação Especial, com 13 respostas, enquanto que as demais estão dispostas na Tabela 2.

**Tabela 2.** Distribuição das respostas dos educadores sobre a discussão da política nacional de educação especial, nas escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Discussão da Política Nacional de Educação Especial</b>	<b>(f)</b>
Palestras /encontros / seminários / fórum / congresso / grupo de estudo / debates / conferências	24
Educação continuada na Secretaria de Estado da Educação do Acre - SEE / Coordenação Especial de Educação	13
Escola	4
Pós-Graduação	3
Graduação	1

Diante destes dados pode-se observar o esforço por parte dos órgãos gestores na preocupação com a qualificação de seus educadores no Atendimento Educacional Especializado, como também o individual para participar em encontros visando à obtenção de novos conhecimentos, para facilitar o exercício da sua prática profissional.

Vale ressaltar que em relação a este tema, Cinara (2008) reforça tratar-se de um processo visando o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências ou altas habilidades / superdotação, envolvendo seus diferentes níveis e graus do sistema de ensino, além de que se fundamentam em referenciais teóricos e de acordo com as necessidades especiais de cada aluno.

Ainda a este respeito, um dado preocupante foi à ínfima discussão desta política em nível de graduação e de pós-graduação, principalmente se levarmos em consideração o tempo de graduação, a formação em educação especial e o ano de criação da Política Nacional de Educação Especial em 1994. A esse respeito, sugere-se a união de esforços

por parte do órgão gestor, formador e direção das escolas no oferecimento em conjunto de cursos de pós-graduação, visando melhorar o preparo dos seus educadores especiais.

Segundo Sant’Ana (2005) o processo de formação docente não pode se restringir a participação em cursos de forma eventual, mas, sobretudo estar envolvido em programas de capacitação, supervisão e avaliação, de forma integrada, permanente e contínua.

Tais colocações vêm ao encontro no que diz Sadalla (1997) *apud* Sant’Ana (2005) quando esta participação deve ir além da presença do professor nos cursos, ou seja, deve mudar sua ação no processo de ensino-aprendizagem, quando o educador necessita ser ajudado a refletir sobre a sua prática para compreender as crenças em relação a este processo e se tornar um pesquisador visando aprimorar o ensino em sala de aula.

Na questão seguinte, “*como você vê o processo de formação dos professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais*”, cujas respostas estão distribuídas na tabela 3, quando se pode observar que 11 referiram como boa / satisfatória, mas que por sua vez 10 destacaram como sendo pouca / ineficiente e superficial a formação teórica na graduação.

**Tabela 3.** Distribuição das respostas dos educadores sobre o processo de formação dos educadores especiais, nas escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Processo de formação dos educadores especiais</b>	<b>(f)</b>
Formação boa / satisfatória	11
Pouca / ineficiente / superficial formação teórica na graduação	10
Processo difícil / inovador / complexo / lento / gradativo / cansativo / desgastante com muitas barreiras e que deve ser um processo contínuo	8
Importante para o trabalho com alunos especiais	7
Trabalhar mais as disciplinas práticas na graduação	6
Necessidade de mais apoio / investimentos aos educadores especiais	4
Saber identificar alunos com necessidades educacionais especiais / ter boa vontade / colocar em prática os conhecimentos adquiridos / abrir espaço para o trabalho com os demais educadores e servidores	2

Este dado é extremamente relevante, pois é na graduação que se deve iniciar todo o processo de aquisição dos novos conhecimentos, visando sua sensibilização e motivação para trabalhar com esse tipo de alunado especial, quando também se faz necessário trabalhar mais as disciplinas práticas como forma de se aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos.

Ainda, sobre este tema, para se atingir os objetivos da educação inclusiva, e para que o educador atue de forma eficiente, é necessário não só investir no seu processo de

formação, mas, sobretudo também na sua educação continuada, aliada a toda uma rede disponível de recursos humanos, material didático-pedagógico, infraestrutura física, mobiliário adequado, equipamentos adaptados e financeiros para atuar de forma efetiva no desafio do processo de educação especial.

A esse respeito, para Santa'Ana (2005) descreve que o sucesso na implementação de mudanças nas práticas pedagógicas implica num ensino adaptado às diferenças, as necessidades do indivíduo e de educadores habilitados e preparados para atuar nos vários níveis de ensino. Diante deste fato, torna-se necessário que os educadores se preparem para atender as diferentes peculiaridades apresentadas pelos alunos, quando as universidades e os centros formadores tem papel importante neste processo, seja em nível de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, além de estimular o desenvolvimento de pesquisas como forma de desenvolver métodos e técnicas de ensino para atender este tipo de alunado especial.

Em pesquisa efetuada por Sant'Ana (2005) encontrou que os professores não estavam preparados para atuarem no processo de inclusão, não tiveram oportunidade de aprender as práticas educacionais indispensáveis a exercício profissional nesta área, além da necessidade de terem apoio dos especialistas, situação esta que vem ao encontro de nossa pesquisa e o importante papel do órgão formador e gestor envolvidos com o processo de formação na área da inclusão.

No entender de Rodrigues (2008), o processo de educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular gera novos desafios à formação dos educadores, não só para atuar com alunos num mundo segregado, mas sim para serem capazes de trabalhar com turmas de forma heterogênea, e que se faz necessário possuir olhares, saberes, competências e atitudes indispensáveis para se trabalhar com classes inclusivas. Descreve ainda, para que o professor seja competente ele deve atuar num amplo campo de domínio, o qual passa pelo conhecimento científico, aplicação psicopedagógica, metodologias do ensino, animação de grupos, atenção à diversidade, entre outras. Além de que o processo de formação inicial do professor deveria ser contemplado com conteúdos em todas as disciplinas para melhor prepará-lo em sua atuação inclusiva.

Dando prosseguimento, *“no seu entender a Secretaria de Estado da Educação do Acre / Coordenadoria de Educação Especial tem preparado adequadamente os educadores especiais da rede estadual para atender os alunos com necessidades educacionais especiais”*. Em suas respostas 27 mencionaram *sim, com certeza, ótima e boa*, cujas descrições detalhadas estão distribuídas na tabela 4.

Ao ser questionado se “a escola onde você trabalha promove formação continuada a seus educadores especiais” quando cinco (17,8%) responderam *sim*, ao promover encontros pedagógicos preparando os professores do ensino regular em diferentes períodos do ano. Por sua vez, 23 (82,2%) responderam *não*, tendo em vista que a formação fica sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação do Acre / Coordenação de Educação Especial, quando foi dito também que os encontros pedagógicos deveriam ser desenvolvidos com a participação de toda comunidade escolar, ou seja, educadores, comunidade, pais e servidores, inclusive com o desenvolvimento de projetos sociais integrados.

**Tabela 4.** Distribuição das respostas das entrevistas dos educadores com atividades educacionais especiais, sobre o processo de formação dos educadores, nas escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre, 2012/2013.

<b>Processo de formação dos educadores especiais</b>	<b>(f)</b>
Cursos / suporte em educação continuada pela Secretaria de Estado da Educação do Acre	27
Deixa a desejar / pouco / está em processo / melhorar com mais participação dos educadores	8
Preparar os demais professores e servidores para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais	3
Troca contínua de professores dificulta a continuidade dos trabalhos	1

A esse respeito, Sant’Ana (2005) descreve que de acordo com relatos em sua pesquisa encontrou que “os docentes parecem crer que a habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo e, por isso parece exigir que tal condição seja atendida pelos órgãos responsáveis”

Dando continuidade foi levantado “*como você vê a disposição da infraestrutura física, mobiliária, pedagógica e de recursos humanos para atender alunos com necessidades educacionais especiais*”. Dos 22 que responderam 12 (54,5%) mencionaram como ótima / boa justificando por auxiliar os educadores no desenvolvimento do trabalho, que a escola tem o necessário para as atividades educacionais, bem como o Ministério da Educação / Secretaria de Estado da Educação do Acre doam vários recursos para o ensino especial. Por sua vez, para os 10 (45,5%) que responderam como *em parte / ruim*, justificaram pela falta / deficiência de material pedagógico e tecnológico, necessidade de melhorar e reparar estruturas físicas danificadas, como também construir salas adequadas e adaptadas, além da necessidade de possuir pessoal de apoio e cuidadores para atender as diferentes especificidades.

Segundo Cinara (2008) para que o processo de inclusão seja desenvolvido de forma eficiente, certas necessidades educacionais requerem atendimentos especializados, uso de recursos ao seu ensino, bem como ambiente físico adequado e adaptado com mobílias, material pedagógico e equipamentos que atendam as necessidades dos educandos especiais.

Como questão seguinte, foi levantado “*com a implantação da educação especial no ensino regular, como você vê o futuro das escolas que oferecem a educação especializada*”, quando em suas respostas mencionaram o apoio à formação especializada dos educadores e atendimento a comunidade, que estas escolas devem funcionar como centros de referências e apoio pedagógico às necessidades de educação especial, pois nelas existem educadores especializados para o atendimento a clientela pública interessada. Por outro lado houve uma resposta que este tipo de escola pode deixar de existir tendo em vista a inclusão do aluno especial no ensino regular.

A esse respeito, Sestaro (2008) em entrevista realizada pela *Revista Inclusão* discorre que:

Muitas instituições especializadas e as escolas especiais tem uma grande experiência a ser aproveitada nessa nova proposta de educação inclusiva. Porém, o que não se pode aceitar é a utilização de tais instituições em substituição às escolas comuns da rede regular, pois, assim, “eternizaríamos” a exclusão. O papel dessas instituições como definido na nova Política, será no atendimento educacional especializado, diferenciando-se das atividades desenvolvidas nas salas de aula comuns; complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, buscando a autonomia e a independência na escola e fora dela.

A seguir foi investigada se “*sua escola desenvolve métodos e recursos didático-pedagógicos para atender alunos com necessidades educacionais especiais?*”, quando em suas respostas, 19 (67,8%) responderam *sim*, cujas justificativas foram que as escolas desenvolvem projetos e trabalhos em parceria com os professores das salas de aulas do ensino regular e de recursos; promovem de acordo com as necessidades dos alunos com deficiências, fazendo uso de adaptações de materiais com os professores regulares e coordenadores pedagógicos. Por sua vez, os seis (21,4%) que responderam *não* mencionaram que ainda não desenvolvem, pois utiliza métodos e recursos já elaborados, e que também ficam na espera dos recursos didáticos recebidos pelo Ministério da Educação / Secretaria de Estado da Educação do Acre / Coordenadoria de Educação Especial e outros setores. Já os três (10,7%) restantes responderam *em parte*, justificando que está aberta a receber métodos e desenvolver pesquisas; quando necessários alguns professores

desenvolvem nas salas de ensino regular e de recursos; como também confeccionam apenas alguns materiais pedagógicos para apoio ao ensino.

Para Cinara (2008) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dentre outras medidas, sugere que para atender esse processo, necessário se faz elaborar propostas pedagógicas que levem em consideração a concepção dos objetivos, a interação com os alunos especiais, reconhecer suas especificidades e capacidades individuais, organizar conteúdos de forma sequencial e adequada a diversidade dos educandos, adotar metodologias inovadoras e proceder à avaliação dos alunos fazendo uso de uma abordagem processual e emancipadora.

De acordo com Paula e Costa (2007) em relação qual é o melhor método de ensino, descreve que:

Não se pode aceitar que uma criança com deficiência seja simplesmente colocada no mesmo espaço que as demais, sem que a escola se preocupe em atender suas necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo em que frequentam a classe comum, os alunos têm direito a um apoio pedagógico especializado, em outro horário. Tem direito, também, aos recursos materiais e pedagógicos para facilitar e garantir o aprendizado do currículo escolar.

Para a questão seguinte “*como você vê a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*” cujas respostas foram categorizadas e agrupadas por semelhança de conteúdo de forma positiva e negativa, conforme descritas no quadro 1.

No tocante a esta problemática, Cinara (2008) descreve que:

O desejo de abrir espaços para uma vivência coletiva recheada de valores e crenças morais é compatível com a ideia de inclusão, mas provoca, por vezes, reações fortes e radicais que discriminam e questionam o pensar do acolher pessoas rotuladas de “descapacitadas”, ferindo diretamente a questão que parece ser tão simples, mas é complexa. Complexa no sentido de que desafia nossas crenças sobre a humanidade ao situar uma pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE) em uma mesma sala com crianças ditas normais e querer detectar a reação do meio diante da diversidade e da diferença.

De acordo com Sant’Ana (2005) a ideia da presença de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, representa um importante avanço na inclusão, mas que o simples fato do ingresso deste aluno no mesmo ambiente, não significa que estão incluídos. Prossegue descrevendo que os “docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente”.

**Quadro 1.** Categorização das respostas positivas e negativas sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, segundo os educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Categorização das respostas positivas sobre a inclusão do aluno especial no ensino regular</b>
- Necessário para os alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolverem de forma autônoma
- Vencer barreiras, preconceitos, integrar socialmente, ter as mesmas oportunidades e necessidades
- Alunos bem recebidos por professores e alunos regulares com estímulo para aprendizagem e constituição de novas amizades
- Alunos tem conseguido atingir os objetivos com o acompanhamento pelos professores especializados e com ajuda dos familiares
- A iniciativa está dando certo, mas com resultados a serem alcançados a longo prazo
- Inclusão se dará quando todos os professores, alunos, servidores e coordenadores estiverem realmente preparados para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais
- Alunos especiais deveriam ter continuidade em sua formação nas escolas especializadas
<b>Categorização das respostas negativas sobre a inclusão do aluno especial no ensino regular</b>
- Alunos com necessidades educacionais especiais não conseguem acompanhar os alunos do ensino regular por ainda terem muitas falhas que necessitam ser melhoradas, é difícil, complexo e que está indo muito devagar
- Alunos não são bem avaliados por especialistas anteriormente para serem incluídos no ensino regular
- Alguns alunos ficam marginalizados
- A superlotação das salas de aula às vezes dificulta o processo de ensino / atenção aos alunos especiais
- A inclusão ainda não está acontecendo por várias barreiras, que vão desde a capacitação até a falta de recursos em geral, além da necessidade de conscientização em massa

Em entrevista na *Revista Inclusão*, Sestaro (2008) menciona que: “há muito tempo, a presença de alunos com deficiência nas salas de aulas das escolas comuns do ensino regular era exigida por documentos que afirmavam que essas pessoas tinham os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais”.

No que concerne a esta problemática, Cornélio e Silva (2012) mencionam que a inclusão escolar tem como objetivo promover e efetivar o direito de toda criança frequentar a escola de forma regular, portanto independente de suas condições sejam elas físicas, mentais ou mesmo sociais, garantindo desta forma a educação de qualidade a cada um de seus alunos, respeitando e reconhecendo suas heterogeneidades individuais e potencialidades.



A educação inclusiva deve proporcionar aos seus alunos muito mais do que seus direitos garantidos enquanto cidadãos, e com isso conseguir atingir ao máximo suas potencialidades junto a seus colegas considerados “normais”, enquanto que para Fonseca (1995) a escola chamada regular necessita atuar de forma mais inclusiva, respeitar as diferenças entre as crianças, servi-la da melhor forma possível, atingindo assim o objetivo da educação inclusiva e contribuir na construção de uma sociedade mais justa e que respeite a diversidade humana.

Como questão seguinte foi levantada “*como você vê a percepção dos pais ao matricular seus filhos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*”, cujas respostas foram categorizadas e agrupadas por semelhança de conteúdo com percepção positiva e negativa, as quais estão distribuídas no quadro 2.

**Quadro 2.** Categorização das respostas positivas e negativas sobre o comportamento dos alunos regulares ao receber na sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais, segundo os educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Percepção positiva dos pais ao matricular seus filhos no ensino regular</b>
- Segurança ao conhecer o trabalho nas salas de recursos
- Matriculam sem problemas, de forma positiva por ficaram entusiasmados com o desenvolvimento dos filhos e com a segurança da escola
- Acompanham a vida escolar dos filhos
- Otimismo pela inclusão do aluno especial no ensino regular, na gestão da escola a ascensão social
- Acreditam na capacidade dos filhos e que eles podem aprender mais ao terem as mesmas oportunidades dos alunos regulares
- Confiam nos educadores das atividades educacionais especiais e apostam na iniciativa da inclusão
<b>Percepção negativa dos pais ao matricular seus filhos no ensino regular</b>
- Ficaram apreensivos, preocupados, apáticos, inseguros, com receio pela discriminação e expectativa de como será a experiência do contato do filho deficiente com os alunos do ensino regular
- Sente medo pela não aceitação de seus filhos pelos colegas do ensino regular
- Medo do filho não acompanhar o ritmo do ensino regular pelo fato da inclusão ainda ser um processo novo
- Receio ao dizer o diagnóstico do filho e a escola não aceitar a matrícula do filho

- Pais não acreditam no desenvolvimento do filho, não aceitam sua deficiência, pela indagação quanto ao seu futuro
- Falta de suporte adequado a família
- Pais não entendem o verdadeiro significado de matricular os filhos no ensino regular e na sala de atividades educacionais especiais por falta de consciência em relação a inclusão e o direito dos seus filhos
- Pais matriculam seus filhos só por matricular

Ao observar as respostas de forma geral, era se esperar percepções de diferentes naturezas, por se tratar de tema novo e ainda não bem difundido e compreendido pela comunidade, educadores e gestores, mas que por outro lado, reforça aqui a importância de se efetuar ampla divulgação das experiências positivas fazendo uso dos diferentes meios de comunicação, efetuar um trabalho mais integrado pais / escolas / educadores / gestores e comunidade, visando com isso diminuir as barreiras, estimular e dar confiança aos pais e com isso alcançar os objetivos da educação inclusiva.

Dando prosseguimento, ao questionar *“como vê o comportamento dos alunos regulares ao receberem na sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais”* quando suas respostas categorizadas com aceitação positiva e negativa, as quais estão distribuídas no quadro 3.

Nas respostas positivas foi possível observar certo grau de aceitabilidade de forma natural pelo alunado regular, quando a escola tem papel fundamental neste processo de preparo não só do alunado, mas também dos educadores, pessoal de apoio e familiares visando o sucesso da inclusão.

**Quadro 3.** Categorização das respostas positivas e negativas sobre o comportamento dos alunos regulares ao receber na sala de aula alunos com necessidades educacionais especiais, segundo os educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Categorização das respostas positivas do comportamento ao receberem alunos especiais no ensino regular</b>
- A maioria aceita com naturalidade, com solidariedade, coleguismo, sem preconceito e com boa vontade pelo fato de serem receptivos, amigos e carinhosos
- A escola trabalha a temática inclusão em projetos para evitar preconceitos

- Realização de palestras sobre as atividades de inclusão com alunos com necessidades educacionais especiais
- Crianças e jovens sabem lidar melhor com a inclusão dos que os adultos quando familiarizados
<b>Categorização das respostas negativas do comportamento ao receberem alunos especiais no ensino regular</b>
- Alguns alunos regulares precisam ser mais bem trabalhados, acham estranhos, tem preconceitos, rejeição e até fazem chacotas
- No início é difícil, falta de maturidade, se espantam e tem receio de se aproximar.

Em cartilha do Paula e Costa (2007) descreve que “nas classes onde os trabalhos são feitos em grupo, os alunos colaboram uns com os outros para a construção do conhecimento, as aulas tornam-se mais interessantes, com mais possibilidades de garantir o sucesso da aprendizagem”.

Foi levantado também às “*facilidades e dificuldades encontradas pelos educadores especiais ao trabalharem os alunos com necessidades educacionais especiais*”, cujas respostas estão distribuídas no quadro 4.

**Quadro 4.** Categorização das facilidades e dificuldades encontradas pelos educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Facilidades encontradas pelos educadores especiais</b>
- Alunos são interessados em aprender o que facilita o trabalho de educação
- Formação e experiência dos educadores e especialistas facilitam o atendimento junto as diferentes experiências
- Escolas trabalham esta temática junto aos educadores com atividades educacionais especiais
- Boa vontade e esforço dos alunos, educadores, família e professores da sala de aula do ensino regular
- Laudo médico sobre o diagnóstico do aluno especial em muito facilita o trabalho dos educadores
- Aquisição de novos conhecimentos e experiências em muito facilitam o desenvolvimento do trabalho
- Boa relação, diálogo, alunos amáveis e compreensíveis o que facilita o trabalho
- Espaço físico, formação profissional e apoio pela Secretaria de Estado da Educação do Acre
- Capacitação, estudos e conhecimentos sobre as várias deficiências para melhorar o trabalho
- Realização periódica de encontros pedagógicos, estudos e pesquisas ajudam para melhor entender, compreender e atender os alunos especiais
- Participação dos alunos especiais e familiares no atendimento feito na sala de recursos contribui para o aprendizado

- Existência de material didático-pedagógico adequado para o desenvolvimento do trabalho
- Mentalidade das pessoas está mudando
- Proporciona melhor qualidade de vida
<b>Dificuldades encontradas pelos educadores especiais</b>
- Dificuldades pelos pais para levarem os alunos especiais para as atividades de ensino no contraturno além de trazerem em horários diferentes
- Familiares não se envolvem, não tem compromisso, não ajudam muito, não trazem os alunos com assiduidade por problemas financeiros e sociais
- Dificuldade para atender alunos com deficiência auditiva pelo fato dos educadores não terem formação em Libras
- Falta de estrutura física adequada, pessoal, recurso didático-pedagógico, material adaptado, pessoal de apoio
- Falta de conhecimento em relação à deficiência/diagnóstico do aluno especial pelos professores do ensino regular e especial e como trabalhar esse aluno
- Falta de incentivo financeiro, falta de cursos de especialização na área para os professores do ensino regular e especial para trabalhar com esse alunado
- Alunos vêm com fome e falta de instrução/conhecimento pelos familiares
- Sobrecarga docente para dar encaminhamento certo aos alunos com necessidades especiais
- Rotatividade de professores provisórios dificultando a continuidade do processo de educação
- Falta da avaliação do aprendizado do aluno
- Professores do ensino regular não sabem trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais além do pouco conhecimento sobre as deficiências
- Não comprometimento por parte dos funcionários de apoio, professores e familiares
- Professores do ensino regular acham que os alunos especiais não deveriam ser matriculados junto com os alunos do ensino regular
- Exigência de resposta/resultado imediato pelo sistema educacional
- Dificuldade ao conhecer cada tipo de deficiência e como trabalhar cada tipo de aluno, pois cada caso tem sua particularidade
- Dificuldade pelos educadores ao atenderem alunos quando apresentam comportamentos de agressividade
- Maior parte dos alunos especiais não é alfabetizada

A esse respeito ainda no entender de Paula e Costa (2007) uma das funções mais importantes das famílias que possuem pessoas com deficiência está relacionada ao favorecimento da participação dos filhos em todos os espaços da comunidade, proporcionando as crianças aprender, a se relacionarem e até mesmo enfrentarem as situações que surgem no dia a dia.

A esse respeito Sant'Ana (2008) *apud* Golfredo (1992) e Manzini (1999) descrevem que:

Tem alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. O que se tem colocado em discussão, principalmente, é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

Em documento publicado por Paula e Costa (2007) descrevem que:

No caso de classes onde participam crianças com deficiências, é recomendável um número menor de alunos, embora o ideal seja a redução do número de alunos em todas as classes. Contudo, muitas vezes essa medida não pode ser posta em prática, de imediato, em função de pequeno número de escolas no município.

Com relação às respostas “*como veem o futuro dos alunos com necessidades educacionais especiais*” quando suas respostas foram agrupadas com percepção positiva e negativa, conforme quadro 5.

**Quadro 5.** Percepção do futuro dos alunos com necessidades educacionais especiais, encontradas pelos educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Percepção positiva sobre o futuro dos alunos especiais</b>
- Futuro promissor, caminho a ser seguido, tem força de vontade, novos desafios, otimismo, autonomia, se sentem inseridos na sociedade, dependendo do grau de deficiência e de como trabalhar e incentivar o aluno especial pode prosseguir os estudos na graduação superior
- Com a implantação da política pública de inclusão há possibilidade de integração na sociedade e melhorias nas perspectivas futuras da vida
- Escolas vão se adaptando de acordo com as necessidades dos alunos especiais
- Possibilidade de formação técnica e profissional
- Acredita na capacidade do aluno especial mas depende do suporte, tipo e grau de deficiência
<b>Percepção negativa sobre o futuro dos alunos especiais</b>
- Ainda existem barreiras a serem vencidas
- Se não derem todas as condições terão poucas chances de desenvolvimento
- Se as leis forem realmente cumpridas terão futuro melhor do que o presente

Em relação às duas questões acima descritas, pode-se dizer que o processo de educação inclusiva de maneira satisfatória a ser oferecida pela rede de ensino não representa tarefa fácil pela complexidade de sua operacionalização, mas que por outro lado não se deve colocar a responsabilidade de incluir alunos com necessidades educacionais especiais somente aos professores, e sim todos devem abraçar esta causa, ou seja: aluno, família, professor, comunidade e o próprio sistema educacional em nível federal, estadual e municipal.

No tocante “*como vê a participação da família e comunidade na atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais*”, suas respostas estão contidas no quadro 6.

Em virtude disso, muitos pais relutam em matricular em escola regular seus filhos com deficiências, por medo e receio de serem discriminados ou até mesmo agredidos, e como consequência disso privam seus filhos do direito de estudar na escola regular, de ter seu processo de educação efetivada e até se incluir socialmente enquanto cidadãos.

Dentro desta ótica, Sant’Ana (2005) encontrou que:

Os participantes reconheceram a importância de uma educação democrática, que atenda à totalidade dos cuidados, no entanto, apontaram que os órgãos administrativos competentes devem tornar as providências necessárias, incluindo a participação ativa de educadores, dos pais e da sociedade para proporcionar aos indivíduos com deficiências um ensino adequado às suas necessidades específicas.

**Quadro 6.** Opinião da participação da família e comunidade na atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais, encontradas pelos educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

<b>Opinião positiva da família e comunidade</b>
- Participação presente tanto da família como comunidade no desenvolvimento e acompanhamento do aluno
- Percepção positiva e contínua no processo de formação e educação do filho em sua casa
- Necessidade de direcionamento por parte da Secretaria de Estado da Educação do Acre
- Processo ainda em construção
- Conscientização e participação da família e comunidade como reflexo do trabalho da escola e educadores
<b>Opinião negativa da família e comunidade</b>
- Dificuldade na comunicação entre a família e comunidade

- Família às vezes não dá muita atenção, pouca participação e presença de entraves de diversas naturezas
- Famílias não acreditam no potencial dos filhos, mas tem as exceções
- Nula, família e comunidade participam apenas da vida escolar do seu filho
- Família e comunidade não traz frequentemente o aluno nas atividades no contra-turno, como também não se envolvem
- Família e comunidade ainda não entenderam a importância de matricular seu filho na atividade de ensino educacional e no ensino regular
- Família e comunidade não se responsabilizam e querem transferir a responsabilidade para escola
- Necessidade de maior conscientização

Segundo Rodrigues (2008) tendo em vista a crescente complexidade dos programas de educação especial, as especificidades, a diversidade, a heterogeneidade do comportamento dos alunos, as respostas institucionais, o surgimento de novas áreas curriculares, e etc, tem tido implicação direta na profissão docente, a qual não deve ser desempenhada por professores sozinhos, mas, sobretudo, que trabalhem cooperativamente com os colegas, outros profissionais e famílias visando atingir os objetivos da educação inclusiva.

Na cartilha do Paula e Costa (2007) sobre esta temática dizem que:

Numa sociedade inclusiva, a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades específicas da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidas entre todos envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer todos os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais. Além de que outra tarefa de grande importância dos pais é a escolha, de como desejam que seus filhos sejam educados, devendo respeitar os valores e as crenças da família.

Sant'ana (2005) descreve que:

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional a ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional.

Como questão final foi levantada “*que sugestões vocês fariam para contribuir com o processo de educação de alunos com necessidades educacionais especiais*”, cujas respostas estão descritas no quadro 7.

Nas suas respostas fica claro nas sugestões que a responsabilidade em relação à educação inclusiva deve ser dividida entre a gestão, educadores, formadores, escola, comunidade, pais e servidores de apoio, aliado a um ensino não só teórico, mas, sobretudo prático. Preocupação também deve ser dada a infraestrutura física, mobiliário adaptado, equipamentos, incorporação de outros profissionais na equipe, servidores e capacitação profissional de toda equipe visando o aprimoramento do processo de inclusão, mas que para isso necessário se faz compreender que o desenvolvimento do aluno especial deve ser de forma diferenciada, estimulando e conhecendo suas potencialidades.

**Quadro 7.** Sugestões para contribuir como processo de formação dos alunos com necessidades educacionais especiais, encontradas pelos educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco, Acre, Brasil, pertencente à Secretaria de Estado da Educação e Esporte do Acre, 2012/2013.

- Família deve ser mais presente, acompanhar e acreditar no potencial do seu filho
- Pais devem dar e estimular a autonomia do seu filho
- Proporcionar a união da escola, família e comunidade no processo de inclusão
- Os cursos oferecidos pela atividade educacional especial devem ter caráter mais prático
- Investir nas políticas públicas, melhorar a infraestrutura escolar para facilitar o acesso dos alunos especiais
- Oferecer capacitação especializada para os educadores
- Melhorar o preparo teórico e prático no ensino de graduação
- Investir no conhecimento/formação do pessoal de apoio, administração, comunidade e familiares
- Dotar as escolas com outros profissionais como (enfermeiro, assistente social, educador físico, artes cênicas, música, fisioterapeuta e outros) para atuar em equipe, visando o desenvolvimento integral e estimular as potencialidades dos alunos especiais
- Ter um olhar mais humano aos alunos especiais
- Oferecer cursos e encontros para todos os professores indistintamente e não somente aos educadores com atividades educacionais especiais, pois caso contrário não se configura como inclusão
- Oferecer formação profissional com tempo maior, inclusive com a participação da família e comunidade para melhor conhecer a deficiência do seu filho e como proceder o processo de cuidar/ensinar
- Respeitar a individualidade do aluno



- Oferecer mais cursos sobre a educação especial pelo Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação do Acre, visando o aperfeiçoamento profissional e desempenho das atividades educativas
- Oferecer incentivo financeiro, técnico e cursos para os professores com atividades educacionais especiais no seu próprio expediente de trabalho
- Gestores devem abraçar mais a causa da inclusão e contribuir com os professores das salas de recursos
- Conceder incentivo/promoção as escolas que se destacarem em ações de inclusão
- Sensibilizar o órgão formador de educadores para atuar futuramente com estes alunos visando a inclusão
- Compreender que o ritmo de aprendizado do aluno especial é diferente do ensino regular
- Despertar as potencialidades individuais de cada aluno
- Dotar a escola com serviço de transporte para os alunos com atividades educacionais especiais, visando à participação em atividades extra-escolares
- Pais devem se envolver mais no aprendizado e desenvolvimento do seu filho, e não deixar que esta atividade seja apenas da escola

## 4. CONCLUSÃO

Ao realizar a presente pesquisa sobre a temática educação inclusiva, tendo como participantes os educadores especiais das escolas estaduais da zona urbana de Rio Branco - Acre - Brasil, pertencentes à Secretaria de Estado da Educação e Esporte, foi possível encontrar um corpo docente adulto médio, a maioria do sexo feminino, com formação em pedagogia, com preparo em educação especial, exercício na área de um a cinco anos, atendendo alunos com deficiência intelectual e física, sendo as mais representativas.

A grande maioria teve a oportunidade de discutir a Política Nacional de Educação Especial, em encontros de diferentes naturezas promovidos pelos gestores e por esforço individual.

Menos da metade referiu como boa / satisfatória a sua formação, e parte da outra metade como pouca / ineficiente / superficial os conteúdos tanto teóricos como práticos recebidos na graduação.

O órgão gestor tem preparado seus educadores com o oferecimento de cursos e suporte na educação continuada, diferente do encontrado na promoção pela direção das escolas, pois ficam na espera das realizações pelos órgãos gestores e formadores.

Quanto à infraestrutura física e pedagógica das escolas, a grande maioria considerou como ótima / boa, por ter o material necessário para auxiliar no ensino, sem deixar de desconsiderar que a outra parte respondeu como em parte / ruim, justificando necessidade de material tecnológico, didático, reparos estruturais, pessoal de apoio e cuidadores nas especialidades atendidas.

No que diz respeito ao futuro das escolas especializadas com a implantação da educação especial, foi respondido que estas devem funcionar como centros de referências e apoio pedagógico às necessidades específicas.

Ao levantar o desenvolvimento de métodos e recursos didático-pedagógicos pelas próprias escolas, mais da metade a desenvolvem integrados com os educadores do ensino regular e da sala de recursos, fazendo inclusive adaptações para facilitar o processo de ensino de acordo com as necessidades dos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

A inclusão dos alunos especiais no ensino regular foi considerada necessária para o aluno alcançar autonomia e atingir os objetivos da educação inclusiva, apesar de que ainda existem barreiras e preconceitos a serem vencidos em longo prazo, como marginalização, superlotação de salas e falta de avaliação pelos especialistas antes de se matricularem.

A percepção dos pais ao matricular seus filhos deficientes no ensino regular foi encontrada como sentir segurança por conhecer os trabalhos das salas de recursos, confiar nos educadores, acompanhar a vida escolar dos filhos e acreditar na sua capacidade, apesar de alguns responderem a apreensão pelo medo da não aceitação pelo aluno regular, não acompanhar o ritmo dos alunos, falta de suporte pela família e não acreditar no desenvolvimento do filho.

Já para o comportamento dos alunos regulares ao os receberem com necessidades especiais na sala de aula, foi aceita com naturalidade, solidariedade, coleguismo e sem preconceito, apesar de haver necessidade de se trabalhar mais esta inclusão evitando os preconceitos e rejeição.

Para as facilidades aos educadores foram mencionadas que os alunos são interessados, preparo dos educadores, existência de espaço físico, material didático-pedagógico, mobiliário e equipamentos fornecidos pelo gestor federal e estadual, e como dificuldades destacaram os pais que não levam os filhos no ensino do contra-turno, não os matriculam, não acreditam no seu desenvolvimento, não se envolvem e rotatividade dos professores como as mais representativas.

Ao discutirem o futuro deste tipo de alunado, responderam como promissor, novos desafios, otimismo e inserção na sociedade, formação técnico-profissional por acreditar no potencial e capacidade do aluno dependendo de sua deficiência, apesar de citarem também a existência de barreiras ainda a serem vencidas.

No que se refere à participação da família e comunidade na atenção a esse alunado, disse da presença dos pais, percepção positiva e contínua neste processo que ainda está em construção, sem, no entanto deixar de mencionar a dificuldade encontrada na comunicação família comunidade e não acreditar no potencial do filho.

Como questão final e como sugestões, destacaram a necessidade da presença e maior envolvimento da família, acreditar no potencial do filho, integrar e unir escola / família / comunidade, oferecer cursos de formação de caráter mais prático, melhorar a infraestrutura física e material, proporcionar melhor formação do alunado em nível de graduação, ter um olhar mais humano e despertar o potencial do aluno.

Assim, diante desta pesquisa, com seus resultados foi possível levantar contribuições importantes aos órgãos formadores e gestores no estabelecimento das políticas públicas voltadas ao processo de educação inclusiva.

## 5. REFERÊNCIAS

BARBERENA, C. F. R. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva: significados políticos, filosóficos e legais**. 1ª ed. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/66**. Brasília - DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação inclusiva na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 12 de setembro de 2001, Brasília-DF, 2001.

CORNÉLIO. M.; SILVA, M. M. **Inclusão escolar: realidade ou utopia?** Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO17408053808.pdf>>. Acesso em: 29/05/2012.

FÁCION, J. R.; LEVY, G. C. T. M. **O papel do professor na educação inclusiva**. In: FÁCION, J. R. (org.) **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEV, 2005.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feurstein. 2ª ed. versão aumentada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Vozes, 1994.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? Disponível em: <[http://www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_23.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm)>. Acesso em: 23/05/2012.

PAULA, R.; COSTA, C. M. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Reimpressão. Brasília, 2007.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar. Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out.2008

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, A. M. **A política de educação no Brasil**: implantação do serviço social escolar. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/a-politica-educacao-no-brasil-implantacao-servico-.html>>. Acesso em: 29/05/2012.

SESTARO, A.C. Entrevista. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, v. 4, n.2, p. 4-6, 2008

VAZ, K. **Educação inclusiva**: ilusão ou utopia? Disponível em: <<http://www.lendomundo.wordpress.com/2011/06/12/educacao-inclusiva-ilusao-ou-utopia/>>. Acesso em: 29/05/2012.

## A EQUIDADE NO ACESSO E PERMANÊNCIA À EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O VIÉS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACORDO COM AS DIVERSIDADES ÉTNICO-RACIAIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Andreza Maria de Souza Rocha<sup>1</sup>

1. Centro de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo, São Paulo, Brasil.

### RESUMO

O presente trabalho busca compreender a equidade no acesso e permanência à Educação Básica sob o viés das Políticas Públicas de acordo com as diversidades étnico raciais no município de São Paulo. A problemática consiste na discussão acerca do artigo 205 da CF/88 o qual versa sobre a obrigatoriedade de garantia de acesso à Educação para todos. O objetivo geral é compreender como funciona o acesso e a permanência para a população negra, de forma a verificar se existe equidade em relação aos demais grupos sociais. Para isso serão comparados os dados dos IDESP e IPEA de alunos negros e brancos em idade escolar; analisar o IVSP<sup>22</sup> nos quesitos cor e vulnerabilidade social; e, verificar se as Políticas Públicas existentes são capazes de atender à população afrodescendente. A relevância está na urgência de inclusão desse grupo na sociedade de maneira igualitária com vistas à diminuição da desigualdade escolar e conseqüentemente social. Para a realização deste trabalho foram realizadas revisão de literatura, apoiando-nos em teóricos sobre o assunto. A partir da análise, evidenciou-se que, desigualdade escolar entre brancos e negros na área da educação vem diminuindo discretamente, todavia longe do ideal, e que as políticas afirmativas tiveram grande atuação nesses resultados positivos. Além disso a desigualdade escolar implica na desigualdade social, de forma que os acessos a bens sociais (postos de saúde, hospitais, teatros, creches, escolas, moradia adequada, saneamento básico) também são escassos para esse grupo, resultando na ausência de equidade para os grupos étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Equidade no acesso e permanência e Diversidade étnico-racial.

### ABSTRACT

The present work seeks to understand the equality in the access and permanence to Basic Education under the bias of Public Policies according to the ethnic and racial diversities in the city of São Paulo. The problem consists of the discussion about article 205 of the CF / 88 which deals with the obligation to guarantee access to education for all. The general objective

is to understand how access and permanence works for a black population, in order to verify if there is equality in relation to other social groups. For this, data from IDESP and IPEA of black and white school-age students will be compared; analyze the IVSP22 in terms of color and social vulnerability; and, verifying whether the existing Public Policies are capable of serving the Afro-descendant population. Exclusion is the urgent need to include this group in an egalitarian society with a view to reducing school and, consequently, social inequality. To carry out this work, a literature review was carried out, we relied on theorists on the subject. From the analysis, it became evident that school inequality between whites and blacks in the area of education has been decreasing slightly, although far from the ideal, and that affirmative policies played a great role in these positive results. In addition, school inequality implies social inequality, so that access to social goods (health clinics, hospitals, theaters, day care centers, schools, adequate housing, basic sanitation) are also scarce for this group, exhausted in the absence of equity for ethnic-racial groups.

**Keywords:** Basic Education, Equity in access and permanence and Ethnic-racial diversity.

## 1. INTRODUÇÃO

O objetivo geral do presente trabalho é compreender como funciona o acesso e a permanência à Educação Básica para a população negra, considerada como parte integrante do grupo de menos privilegiados socialmente (mulheres, crianças, idosos, indígenas, deficientes e negros) a fim de verificar se existe equidade nesse processo. Valendo-se do objetivo da ONU que tem como meta reduzir a desigualdade entre os países e dentro dele, com foco no empoderamento e promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra, meta número 10.2.

Dentro desses grupos menos privilegiados, destacaremos a população negra que reside na cidade de São Paulo, entre os anos de 2010 a 2015 (dados mais recentes), analisando o IVSP – Índice de Vulnerabilidade Social Paulista conjuntamente com os dados do IPEA – Índice de Pesquisa Econômica Aplicada, aliados ao IDESP – Índice da Educação do Estado de São Paulo. A problemática consiste na discussão acerca do que versa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 sobre a universalização do acesso à Educação Básica para todos como direito garantido pelo Estado, e no presente trabalho o foco será na população negra que reside cidade de São Paulo.

A temática é relevante para a sociedade, pois permitirá a ampliação das discussões sobre os deveres do Estado para com a população e como as Políticas Públicas podem viabilizar o acesso aos bens públicos, em especial a Educação Básica, para a população negra em São Paulo.

Para elaboração desta pesquisa além da revisão da literatura, nos apoiaremos nos dados do IPEA e no Atlas de Vulnerabilidade Social Paulista. No Referencial Teórico apresentaremos a discussão sobre o artigo 205 da CF/88; grupos menos privilegiados (KATZMAN, 2001; VIGNOLI, 2001); equidade (CRAHAY, 2000; DUBET, 2009; RIBEIRO, 2014); desigualdade escolar e social (RIBEIRO; VÓVIO, 2017); Políticas Públicas (RUAS, 1997); e apresentação dos índices IVSP, IPEA e IDESB. Na Metodologia, a descrição da pesquisa bibliográfica, documental e exploratória que foram utilizadas (LAKATOS; MARCONI, 1991). Nos Resultados e Discussão apresentará os produtos das leituras relacionados à verificação dos dados coletados. Nas Considerações finais, as principais evidências e contribuições resultantes da Pesquisa.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

A Educação Básica está garantida para todos conforme nos mostra o artigo 205 Constituição Federal de 1988. O que, intrinsecamente, nos diz que este direito é garantido independentemente da cor, credo, raça, origem e situação econômica. É importante destacar ainda que conforme Dias, 2007:

[...] do direito à educação à efetivação deste, há uma grande distância. A educação básica (aquela que deve ser estendida a todos os cidadãos brasileiros) compõe-se de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Embora possamos considerar avanços em termos da definição da escolaridade obrigatória, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino restringem-se ao ensino fundamental sendo possível, ainda, “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (Inciso II do Art. 4º) (DIAS, 2007, p.7).

Dias (2007) mostra que a universalização do acesso para a Educação Básica ainda é algo a ser conquistado e que mesmo com a obrigatoriedade prevista em Lei os Estados e Municípios ainda não são capazes de cumprir a totalidade do artigo 205 da Constituição Federal. No tocante à população negra, a dificuldade de acesso a essa Educação ainda é maior em razão de pertencerem a grupos menos privilegiados socialmente e mais vulneráveis. Dentro do contexto sociológico, existem várias conceituações para a expressão “grupos menos privilegiados ou minorias”, e dentro desses estão a população negra. Tendo em vista o objetivo do presente trabalho, abordaremos o tema baseado em dois

pesquisadores, são eles Katzman (2001) e Vignoli (2001).

Vignoli (2001) aponta a vulnerabilidade social a partir do pressuposto da falta de acesso às estruturas de oportunidade oferecidas pelo mercado, estado ou sociedade. Katzman(2001) apud Silva, Castro, Meireles (2019, p. 4) dialoga com esse ponto de vista:

A vulnerabilidade é entendida como o desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhor sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais

Conforme conceituação de Kaztman (2001), a camada mais pobre não dispõe de acesso aos ativos, o que os limita à ausência de oportunidades que lhes permitam umam melhor ascensão social.

Conforme dados do IPEA (2017), em relação a trajetória de vida, a população negra apresenta um índice de vulnerabilidade social 49% mais alto do que a população branca pertencente ao mesmo grupo vulnerável. Destaca-se aqui que quanto maior a vulnerabilidade, menor o acesso à educação (RIBEIRO, 2014).

De acordo com Atlas de Vulnerabilidade Social, o índice de vulnerabilidade social dos negros diminuiu em relação ao ano anterior (2000), porém está longe do ideal, o que nos permite concluir que a desigualdade social para esse grupo também é maior em relação ao restante da sociedade.

Para o indicador do Capital Humano (IVS-CH) ocorre um crescimento acentuado da desigualdade no período referenciado (2010-2015). Dentro desse mesmo quesito (IVS-CH) está o indicador referente à Educação, o que nos diz que para a cor negra, o acesso e a permanência em mais de 50% dessa população está longe do que versa a Constituição Federal de 88 acerca do “todos” na escola.

Para o indicador de Renda e Trabalho (IVS-RH), permanece a desigualdade que, conseqüentemente, é reflexo da falta de formação na Educação Básica, resultando em desempregos e trabalhos informais, contribuindo para o pouco ou nenhum desenvolvimento econômico desse público.

Ainda de acordo com o Atlas de Vulnerabilidade, observa-se que no caso das mulheres negras, a Vulnerabilidade Social é bem maior em relação às mulheres brancas, tanto nas metrópoles como nas zonas rurais.

Logo, a população negra tem aumentado o percentual de vulnerabilidade social em



relação ao restante da sociedade (IPEA de 2010 a 2015). O IPEA (2019) apresenta os índices comparativos em relação a negros e brancos na cidade de São Paulo, verifica-se ausência de equidade em todos os itens, são eles: vulnerabilidade social, capital humano, renda e trabalho, índice de desenvolvimento humano e educação.

É possível verificar que a ausência de equidade no acesso e permanência escolar, para grupos menos privilegiados, é algo que corrobora para o aumentada desigualdade social desses grupos, desqualificando-os alcançar posições mais privilegiadas socialmente.

Os teóricos Dubet (2009) e Crahay (2000) discorrem sobre o princípio de justiça para a equidade na Educação Básica, afirmam que o tema da equidade está dentro da Filosofia Política. Dubet (2009) defende a igualdade de base e Crahay (2000) igualdade de conhecimentos adquiridos. Para eles a equidade escolar poderá ser alcançada através da igualdade curricular para todos, impedindo que esses grupos menos privilegiados fiquem em desvantagem em relação ao restante da sociedade.

Para esses teóricos, a partir do momento que todas as instituições escolares ofertarem o mesmo currículo escolar, independente da sua origem social ou situação econômica, será possível alcançar uma educação de qualidade e equitativa.

Segundo Silva (2012), idealizadora do Estatuto de Igualdade Racial, as políticas afirmativas (Sistema de Cotas) têm contribuído de maneira significativa no combate à diferença racial, porém, grandes lacunas ainda precisam ser preenchidas.

O Sistema de Cotas está dentro do grupo de Políticas Sociais (Políticas Públicas) criadas com o objetivo de garantir o acesso e permanência desses estudantes no Ensino Superior.

Para a Educação Básica, temos Políticas Sociais como o Programa Bolsa Família que também corrobora para a diminuição desse quadro, uma vez que a população negra vulnerável tem sido o maior beneficiário (IPEA,2019).

Para aderir ao programa, a família precisa cumprir alguns critérios, dentre eles está o de manter os filhos, em idade escolar, matriculados e frequentes à Escola. Essa iniciativa foi responsável pelo aumento de 89% das crianças - das famílias cadastradas no programa - nas instituições escolares. Inquestionavelmente é uma política que precisa permanecer e ser ampliada, principalmente para essa população negra vulnerável, parte integrante dos grupos menos privilegiados.

### 3. MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização dessa pesquisa, recorreremos à literatura de especialistas nas áreas de equidade, desigualdades sociais, grupos vulneráveis socialmente e em diversidade étnico-racial; índices do IDESP, IPEA e IVSP; além da CF/88 e LDB 9394/96. Tratando-se de finalidade, a pesquisa foi de caráter exploratório e descritivo (BHATTACHERJEE, 2012 *apud* BIROCHI 2015). Em relação aos objetivos a pesquisa foram bibliográficas e documentais com focos exploratórios e descritivos.

A coleta de dados ocorreu, principalmente, através das informações do IPEA, IVSP e IDESP; em ambos os dados foram trabalhados com os indicadores da Educação atrelados aos de Desenvolvimento Humano com foco para a população negra.

A partir desses dados e aliados à bibliografia, esperava-se confirmar ou não que população afrodescendente está em desvantagem no processo de universalização do acesso e permanência à Educação Básica, de acordo com o artigo 205 da CF de 88.

A pesquisa está assim estruturada: discussão do artigo 205 (CF/88), definição dos grupos menos privilegiados; em seguida o IVS e o IPEA, com discussões de pesquisadores e teóricos; finalizando com uma reflexão acerca das políticas educacionais existentes para atender a população negra.

Além disso, verificar se no processo de elaboração e implementação de Políticas Públicas é considerada a diversidade étnico-racial para a Educação Básica; bem como, se a garantia de acesso e permanência para esses grupos podem permitir que adquiram uma situação econômica e um papel social mais favoráveis.

A partir dos resultados espera-se identificar as principais falhas na aplicação das PP no território do município de São Paulo, compreendendo-o com vistas ao aperfeiçoamento, de forma a garantir o direito a educação de qualidade para todos, principalmente para os grupos menos privilegiados, destaca-se aqui a diversidade étnico-racial (RUAS, 1997).

Para realizar revisão da literatura do assunto recorreremos aos sites da Scielo, Capes, Google Acadêmico e Domínio Público. Considerou-se o objetivo compreender como funciona o acesso e a permanência escolar da população negra em São Paulo sob o viés das Políticas Públicas de acordo com o problema de pesquisa apresentado. A seleção dos artigos foi do ano 2000 até os dias atuais, objetivando o período de grandes transformações na Educação após a LDB/96, pois entende-se que de fato foi a partir dos inícios dos anos 2000 que de fato iniciaram-se as mudanças no sistema educacional paulista, de acordo com as principais

referências do trabalho. Em relação aos Índices analisados, os dados mais atuais datavam a partir de 2015. Foram adotados alguns passos básicos para sistematizar o trabalho e canalizar os esforços e planejamento da pesquisa.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mesmo com o caráter obrigatório para a Educação Básica para todos (CF de 88 – artigo 205), independentemente da cor, raça, etnia e opção religiosa, o acesso e a permanência de forma equitativa ainda são considerados um grande desafio para o município de São Paulo (DIAS, 2007).

A partir dos indicadores de Vulnerabilidade Social Paulista evidenciou-se que quanto menor o acesso à educação, menor o desenvolvimento econômico e social (RIBEIRO; VÓVIO, 2017). Logo, esse é um dos principais fatores que justificam a desigualdade social para a população afrodescendente, uma vez que não possuem garantia de acesso por residirem em regiões que ora não tem creches ora não têm escolas; e a garantia de permanência, pois precisam trabalhar para ajudar no sustento da família.

No quesito cor da pele, os negros demonstraram uma grande disparidade para os resultados de excluídos em relação aos brancos, esses resultados corroboram ainda mais para a acentuação da desigualdade no acesso e permanência para os grupos no tocante à diversidade étnico-racial dentro do ambiente escolar.

Vale ressaltar que serviços públicos básicos como hospitais, creches, transportes, moradias, saneamento básico, escolas, espaço para cultura e lazer não atendem às demandas da vida cotidiana desses grupos menos privilegiados socialmente (VIGNOLI, 2001). O que denota que a ausência desses recursos, especialmente escolas e creches, em territórios considerados vulneráveis também favorece a exclusão social da população negra, uma vez que ocupam a maior parte dessas regiões.

Conforme dados do IPEA, cujo resultado aponta que dentro do grupo vulnerável da população paulista, os afrodescendentes são 49% mais vulneráveis que os brancos, destaca-se aqui a importância de repensar a distribuição dos bens sociais, e para tanto, é imperativo ações urgentes no sentido de diminuir essa disparidade. Políticas afirmativas (SILVA, 2012) têm demonstrado resultados positivos como fator de “enfretamento” dessa desigualdade escolar e conseqüentemente social.

Com a finalidade de entendermos melhor esses dados, vamos supor que o total de indivíduos brancos em grupos vulneráveis seja de 10 e de negros 10 mais 49, total 59. Isso nos mostra como a população afrodescendente está em desvantagem em relação ao restante da sociedade branca. Ao considerarmos o dever do Estado no quesito Educação, esse gráfico também evidencia como essa parcela da sociedade vem sendo massacrada de maneira criminoso e silenciosa, o que colabora ainda mais para a sua exclusão, que é historicamente imensurável.

Sob o viés das Políticas Públicas é possível verificar o quão importante a sua implementação foi e tem sido fundamental no acesso e permanência à Educação Básica para a população vulnerável socialmente, e dentre essa população, em sua maioria, estão os afrodescendentes. De um lado as cotas no Ensino Superior, e de outro lado o Bolsa-Família para a Educação Básica, ambos cooperando para o acesso e permanência do negro nas instituições educacionais.

O Programa Bolsa-Família, conforme dados da Secretaria de Governo (2019), comprovadamente viabilizou o acesso de muitas crianças à escola, obedecendo a um dos seus objetivos que é o de “promover o acesso das famílias carentes à rede de serviços públicos como educação e saúde”. Sendo fundamental a sua manutenção, acompanhamento dos processos e resultados, e ampliando a sua implementação junto às populações carentes.

É possível inferir a importância dos benefícios do Bolsa Família para os negros e pardos, considerando que eles representam mais de 50% do grupo vulnerável na sociedade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa teve por objetivo compreender como funciona o acesso e a permanência à Educação Básica para a população negra a fim de verificar se existe equidade nesse processo.

De acordo com os dados coletados (IPEA, IVSP, IDEB) o acesso e a permanência à Educação Básica para a população negra são, consideravelmente, desvantajosos em relação à população branca. Segundo a literatura, esse fenômeno colabora para situações de desigualdades escolares e sociais (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Ainda segundo a literatura, a ausência de equidade escolar tendo como base um

conteúdo único de ensino (ricos e pobres) também corrobora para essa desigualdade escolar (CRAHAY, 2000; DUBET, 2009). Ausência de creches, escolas e outros serviços públicos básicos adicionam pontos a mesma desigualdade.

Dessa forma, é necessário muito investimento e avanço na Educação Básica, visando alcançar a equidade para negros e brancos na cidade de São Paulo.

Para um melhor resultado, quantificar os bairros em que as escolas e creches estão localizados, na cidade de São Paulo, podem ampliar e detalhar melhor o contexto de vulnerabilidade social da população negra com filhos fora da escola, ocasionados em razão da ausência de instituições próximas as suas residências. A revisão da literatura demonstra que não há trabalhos sobre o assunto de equidade no acesso e permanência da Educação Básica para os afrodescendentes sob o viés de políticas sociais ou públicas, na cidade de São Paulo. Por essa razão pretende-se a continuação do presente estudo com o objetivo de aprofundar a temática, com vistas a discussão, manutenção e quiçá ampliação de políticas públicas tendo como referencial a população negra residente no município de São Paulo.

Os dados querem nos dizer que é imperativo a manutenção das políticas existentes, como o Bolsa-Família a fim de contribuir para a equidade no acesso e permanência à Educação Básica para os negros em relação aos brancos pertencentes ao mesmo grupo considerado vulnerável.

É mister investimento maciço em Políticas Públicas que sejam direcionadas para a população afrodescendente, uma vez, que são altamente vulneráveis - IPEA - e por residirem em territórios também vulneráveis em razão da ausência dos bens sociais públicos, responsáveis pela aquisição de uma posição social privilegiada. Assim espera-se que o objetivo da ONU seja alcançado no Brasil, até o ano de 2030, de forma que a desigualdade entre a população negra e as desigualdades escolares possam ser dirimidas.

## 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CRAHAY, M. **L'école peut-elle-être juste e efficace? De l'égalité des chances à l'égalité desacquis**. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F. **Les dilemmes de la justice**. In: DEROUET, J-C.; DEROUET-BESSON, M-C. Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation. Lyon: Peter Lang, 2009.

KATZMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la CEPAL, Universidad Católica de Uruguay**, n. 75, p. 171-189, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, n. spe2, p. 71-87, 2017.

SILVA, P. R.; CASTRO, C. M. P.; MEIRELES, E. **O Sujeito Zona Norte. A trajetória da Produção Habitacional em São José do Rio Preto/SP, a organização socioespacial do território e a criação de um sujeito**. In: ENANPUR. 18, Natal - RN, 2019.

## PARA SOBREVIVER NO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO FOI NECESSÁRIO (RE)APRENDER: PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC CAMPUS CAMBORIÚ EM TEMPOS DE PANDEMIA

Francini Scheid Martins<sup>1</sup>, Idorlene da Silva Hoepers<sup>1,2</sup>, Alexandre Vanzuita<sup>1,2</sup>,  
Marilândes Mól Ribeiro de Melo<sup>1,2</sup>, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva<sup>1,2</sup>,  
Samyra Alessandra de Paula Corrêa<sup>1</sup>

1. Instituto Federal Catarinense (IFC), Curso de Licenciatura em Pedagogia, Camboriú, Santa Catarina, Brasil;
2. Instituto Federal Catarinense (IFC), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/IFC) Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

### RESUMO

Este texto contempla um recorte do Projeto de Pesquisa “Processos Formativos e Educativos nos Cursos de Licenciatura do IFC no Contexto da Pandemia”, desenvolvido por professores vinculados ao Curso de Pedagogia e ao Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Camboriú. O objetivo elencando para esta produção foi analisar as percepções dos professores e estudantes do curso de Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú acerca dos impactos da pandemia do Covid19 sobre o trabalho docente e nos processos formativos e educativos. A pesquisa constitui-se como de abordagem qualitativa e para o levantamento dos dados foram utilizados questionários destinados a professores e estudantes. As análises das respostas permitiram afirmar que houve intensificação e extensão da carga de trabalho dos professores, além de adoecimento, causadas pela necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas para ensinar e a perda do convívio social com os pares e com os estudantes. Quanto aos estudantes, a condição de aprendizagem ficou extremamente prejudicada, impactando na diminuição da qualidade do desempenho.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia IFC-Camboriú, Processos Formativos e Educativos. Pandemia.

### ABSTRACT

This text includes an excerpt from the Research Project "Training and Educational Processes in IFC Licentiate Courses in the Context of the Pandemic", developed by professors linked to the Pedagogy Course and Academic Master's Degree in Education at Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Camboriú . The objective of this research was to analyze the

perceptions of professors and students of the Pedagogy course at IFC - Campus Camboriú on the impacts of the Covid19 pandemic on teaching work and on training and educational processes. The constitution of the constitution is a qualitative approach and for data collection optional questionnaires were used for professors and students. The analysis of the responses allowed us to state that there was an intensification and extension of the workload of teachers, in addition to illness, caused by the need to reinvent pedagogical practices to use and the loss of social interaction with peers and students. As for the students, the learning condition was extremely impaired, impacting on the decrease in the quality of performance.

**Keywords:** IFC-Camboriú Pedagogy Course, Formative and Educational Processes and Pandemic.

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid19 produziu inúmeras consequências para todas as dimensões da vida humana, exigindo de todos os seres humanos (re)aprendizagens para sobrevivermos ao novo contexto, inicialmente caracterizado como 'novo normal'. Esse momento histórico trouxe "um novo conjunto de ideias começou a ser difundido por diferentes organizações sociais, auxiliando as frações dominantes a 'naturalizar' a visão de que estamos diante de um 'novo normal' e de uma nova cultura do trabalho, que supostamente alia o aumento da produtividade com a diminuição do tempo de trabalho (SILVA; VIEIRA, 2021, p. 249).

Vale lembrar ainda que, "[...] essa ideologia do 'novo normal' chegou à educação brasileira a partir das recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para o fechamento das escolas" (Idem, p. 251). Logo, propagaram-se estratégias para lidar com o 'novo normal' no âmbito da educação com "[...] a adoção do ensino remoto para amenizar os efeitos da pandemia sobre os estudantes, [...] inspiradas nas orientações dos organismos internacionais que historicamente dirigem a política educacional nos países capitalistas periféricos" (Ibdem, p. 251). É preciso destacar que "[...] de fato, as medidas emergenciais adotadas são úteis para minimizar o impacto no sistema de educação", mas, decorridos quase dois anos sob a pandemia do Covid19, precisamos pautar os desafios impostos por ela no que diz respeito aos processos formativos e educativos.

Nunca é demais lembrar que as condições de ensino e aprendizagem às quais professores e estudantes de todos os níveis e etapas da educação, inclusive a superior, impactaram e continuam impactando a formação de professores, imprimindo-lhes novos modos de ser e estar professor e de ser e estar estudantes. De acordo com Lago et al. (2021, p. 393) "[...] inúmeros desafios [...] relacionados à preparação inadequada das universidades [...]", especialmente no que diz respeito à



[...] transposição didática [dos conteúdos e práticas pedagógicas realizadas de modo presencial para on-line/remoto] implica que o professor seja capaz de fazer as transformações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, quer seja dos recursos a serem utilizados, quer seja do próprio saber (MONTEIRO, 2020, p. 244).

Tendo presente esta problemática, neste texto temos como propósito analisar as percepções dos professores e estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú acerca dos impactos da pandemia do Covid19 sobre o trabalho docente e nos processos formativos e educativos. Para alcançar tal propósito, organizamos a escrita em três seções. São elas: aspectos metodológicos; discussão dos resultados e conclusões.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Neste texto apresentamos um recorte do Projeto de Pesquisa intitulado “Processos Formativos e Educativos nos Cursos de licenciatura do IFC no contexto da Pandemia”, que vem sendo desenvolvido por professores vinculados ao Curso de Licenciatura em Pedagogia e ao Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus Camboriú*. Tal projeto possui como objetivo geral, analisar as percepções de estudantes e professores dos cursos de licenciatura do IFC quanto aos processos formativos e educativos desenvolvidos no contexto da pandemia. Nesta pesquisa foram previstas duas etapas de coleta de dados: a primeira, já encerrada, refere-se ao período de pandemia, e a segunda, com coleta de dados prevista para o período pós-pandêmico com o retorno das atividades presenciais.

A opção metodológica pauta-se na abordagem qualitativa (STAKE, 2011), partindo da compreensão de que apreendemos os processos formativos a partir do ambiente no qual os fatos ocorrem, neste caso específico, no contexto de pandemia e suas interferências nos processos de ensinar e aprender. Para tanto, as percepções dos participantes são fundamentais para compreender as situações vivenciadas densamente descritas no contexto da presente pesquisa.

A partir de tal concepção, os dados que analisamos neste texto, abrangem professores e estudantes dos cursos de licenciatura do IFC (Pedagogia, Matemática, Química, Física, Ciência Agrícolas e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

Educação, ofertados nos *Campi* de Camboriú, Rio do Sul, Concórdia, Araquari, Sombrio, Blumenau, Abelardo Luz e Videira. Como instrumento de coleta de dados, optamos pela utilização de questionário semiestruturado, organizado a partir de dois formulários na Plataforma *Google Forms*, dirigidos aos professores e aos estudantes dos referidos cursos. Os links para responder aos questionários foram enviados para os e-mails dos estudantes e professores dos cursos de licenciatura do IFC e estiveram disponíveis para resposta no período compreendido entre 22/02/2021 e 01/11/2021.

No processo de tabulação dos dados, foram computadas 177 participações de estudantes e 75 participações de professores, envolvendo todos os *Campi* e cursos mencionados. Conforme anunciado anteriormente, neste texto restringimos nossa análise às respostas de 63 participantes, sendo 10 professores e 53 estudantes do Curso de Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, por ser o curso com maior adesão dos sujeitos da pesquisa. As análises estão fundamentadas na perspectiva analítica interpretativa (STAKE, 2011) por entendermos que as respostas somente têm sentido quando interpretadas à luz do contexto vivido, mas também a partir de articulação entre as discussões teóricas e resultados das pesquisas recentes sobre este momento complexo de nossas vidas. Nesse caso, trata-se de problematizar e desconstruir este ‘novo normal’ ao qual estamos submetidos e que parece infundável, pois impacta sobremaneira as vidas e os modos de ser e estar professor e estudante, bem como nos processos de ensinar e aprender.

Após esta contextualização metodológica, na próxima seção passaremos a discutir os resultados obtidos a partir das respostas dos professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Camboriú, que constituem-se como matéria prima da pesquisa realizada, identificados por (P1), (P2), (Pn...) para professor e (E1), (E2), (En...) para estudante.

## 2.1. ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa é financiada pelo CNPq, contemplada por meio de edital público destinado a este fim. A mesma foi aprovada pelo Comitê de Ética do IFC, sob o parecer número CAAE 35784820.3.0000.8049.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da coleta dos dados, considerando as respostas obtidas ao questionário, analisaremos primeiramente as respostas dos professores e, em seguida, dos estudantes, quanto aos impactos da pandemia do Covid19 sobre o trabalho docente e nos processos formativos e educativos no curso de Pedagogia do IFC *Campus* Camboriú. Para a discussão dos resultados utilizaremos os elementos mais recorrentes nas falas dos 63 participantes da pesquisa.

#### 3.1. IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID19 SOBRE O TRABALHO DOCENTE E NOS PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC-CAMPUS CAMBORIÚ SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Um primeiro aspecto que consideramos importante destacar na análise é o perfil dos 10 professores participantes da pesquisa, que pode ser assim resumido: são oito mulheres e dois homens, com idades entre 34 e 60 anos, seis deles são casados (as); sete possuem filhos e destes, quatro têm filhos maiores de idade e três possuem filhos menores (há professores que possuem tanto filhos maiores de idade quanto filhos menores); oito possuem vínculo efetivo com o IFC, sendo sete destes com dedicação exclusiva (DE).

Quanto aos aspectos físicos, emocionais, sociais e familiares na relação com o trabalho, apenas dois dos dez professores respondentes sinalizaram que estão adaptados à nova rotina e se sentem bem. No entanto, para os outros oito professores participantes da pesquisa, o trabalho docente durante a pandemia produziu consequências bastante negativas, expressas recorrentemente por palavras como "esgotada", "desgastado", "exausta", "adoecida", "ansioso", "estressado", "excesso de trabalho" e "desvalorizada". A recorrência dessas palavras nas respostas dos professores sinaliza para a existência de processos de adoecimento que se aprofundaram quando o espaço da casa foi tomado pelo trabalho/estado (já que o *locus* da pesquisa é uma instituição pública de ensino básico e superior).

Esta situação não se restringe ao nosso estudo, mas se estende a outras pesquisas como a de Coelho et al. (2021, p. 22), que investigou 15 professores, sendo 12 mulheres e três homens, cujo objetivo foi "[...] relatar uma experiência de duas "Rodas de Conversa", desenvolvidas entre as ações de um projeto de extensão em andamento, com ênfase na

promoção de saúde mental do(a) professor durante a pandemia da Covid-19". Nessa investigação os autores identificaram que os professores se sentiam "ansiosos" e "desgastados", considerando que no trabalho remoto houve uma intensificação do trabalho docente, e além disso, passaram a sentir que precisariam ficar à disposição da escola e das famílias.

Nessa esteira de pensamento, Coelho et al. (2021, p. 22) afirma que “[...] o excesso de demandas criadas pela pandemia tem produzido sofrimento mental e emocional aos professores [sendo] comum sentimentos de raiva, angústia, exaustão”. Esse movimento de exaustão tem origem na exigência e urgência de reinvenção das práticas pedagógicas, trazendo inúmeros desafios e consequências aos professores, conforme aponta Souza et al. (2021):

Há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores. Na prática, a intensificação do trabalho constitui-se em uma forma de gestão e organização do trabalho, que impõe metas e extensão da jornada de trabalho (SOUZA et al, 2021, p. 5).

Corroborando com Souza et al. (2021), os professores do curso de Pedagogia do IFC indicaram que os maiores impactos no desenvolvimento das atividades laborais e pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia, foram sentidos no tempo demasiado em frente às telas de computadores, sobrecarga de trabalho, atividades burocráticas e excesso de reuniões. Da mesma forma, no estudo realizado por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 13), os professores foram e estão sendo submetidos à

[...] disponibilidade irrestrita” [ao] trabalho [que] vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por WhatsApp [além da] necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos.

Para além disso, a pesquisa realizada junto ao IFC revela que estão presentes as dificuldades relacionadas às adequações das metodologias para ensinar e “*perder o convívio social com os colegas de trabalho e estudantes*” (P9) levou a processos de fragilização da saúde. A esse respeito, Pascoalino (2021, p. 45) mostra que foi necessário desenvolver metodologias para que as aulas e atividades escolares ficassem mais atrativas, tendo em vista que na “[...] pandemia de Covid-19 as aulas e demais atividades escolares passaram do modo presencial para o remoto, facilitando a perda de foco dos alunos ao processo de

ensino e aprendizagem”. A pesquisadora compreende ainda que a educação como um todo precisou ser repensada e quase que reinventada em um curto período (PASCOALINO, 2021).

Outro aspecto relevante a ser mencionado refere-se ao desenvolvimento das atividades por meio do *home office* que transformou o espaço residencial em espaço de trabalho contínuo, onde nem sempre estão presentes as condições ideais relativas, por exemplo, aos espaços privativos para a realização das tarefas, conforme ilustram os depoimentos que seguem: *“Transformar o espaço da casa em ambiente de trabalho, compartilhado com a família. Ter um único espaço para trabalhar, descansar e conviver com família é extremamente desgaste física e emocionalmente (P9); Estamos trabalhando remotamente em três pessoas em casa, tem barulho de criança e a internet às vezes não ajuda. Também tem as demandas familiares e o espaço físico não é privado (P4).*

Considerando a problemática da articulação entre trabalho-família, a pesquisa de Coelho et al. (2021) sinalizou que os professores precisaram articular os cuidados com os filhos, idosos e as atividades domésticas com a preparação das aulas. Com efeito, é visível que a sobrecarga de trabalho docente e a "gerência da própria vida" é extremamente complexa e demanda dos trabalhadores da educação uma quarta ou quinta jornada de trabalho. Neste sentido,

[...] entre os principais desafios relatados, estão as dificuldades em conciliar as atividades de trabalho na relação com a família, pois no relato de alguns(as) docentes, há outros membros do núcleo familiar que se encontram em trabalho remoto, sendo difícil haver delimitação clara entre o espaço físico de trabalho, de descanso e de lazer em família (COELHO et al, 2021, p. 26).

No que se refere à atuação nas disciplinas que ministram remotamente, os professores do IFC participantes desta pesquisa, em sua maioria, consideram que têm razoável domínio quanto aos usos das tecnologias institucionalmente utilizadas para as aulas remotas. Por outro lado, consideram que *“foi necessário [uma reinvenção] em termos de meios e métodos de ensino-aprendizagem em um espaço de tempo muito curto” (P3)*, e, ainda, *“adaptar a quantidade de textos trabalhados, diversificar as atividades durante as aulas síncronas, redefinir algumas atividades avaliativas, mas ainda assim, é muito complexo manter o interesse e a participação dos acadêmicos no contexto do ensino remoto” (P3).*

Vale destacar que os professores do IFC participantes desta pesquisa atuam em um curso superior de Pedagogia na modalidade presencial, e que, assumir práticas pedagógicas inerentes a modelos formativos adotados por cursos ofertados na modalidade de Educação

a Distância constitui-se em situação atípica, diversa daquela para a qual se prepararam acadêmica e profissionalmente. Com a necessidade da oferta do ensino remoto, vale empreender esforços, como fez Souza et al. (2021, p. 5), para entender que estas vêm “[...] em substituição à educação presencial, ainda que temporária e com consequências inimagináveis, põe em questão suas diferenças com a educação à distância”.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de que, na percepção dos(as) professores(as), o desenvolvimento dos processos de pesquisa e extensão no contexto da Pandemia do Covid19, nos anos de 2020 e 2021, ficou prejudicado, em razão da “[...] impossibilidade de encontrar os sujeitos de pesquisa” (P1); “[...] sobrecarga de trabalho” (P4); “[...] inserção dos estudantes na pesquisa, in loco” (P7); “Ficaram fragilizadas e muitas não aconteceram” (P10). A contrapelo, outras percepções demonstraram que o desenvolvimento da pesquisa e extensão possibilitaram “ajustes” e “adaptações” no uso e aplicação de outras ferramentas de coleta de dados, incluindo questionários *on-line* e outras técnicas por meio de aplicativos da internet.

Importa destacar que no contexto da Pandemia o desenvolvimento da pesquisa e extensão foram fundamentais para que os processos formativos tivessem continuidade e permitissem aos estudantes a permanência no curso superior, mesmo considerando que esses processos exigiram por parte dos envolvidos neste processo (professores e estudantes), profundas modificações, especialmente no que se refere aos procedimentos metodológicos. Nesta esteira, consideramos que foi importante dar continuidade à pesquisa e extensão, assumidas pela instituição como processo formativo e educativo, durante o contexto pandêmico. Esse movimento de trabalhar com a investigação científica, que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, autoria, autonomia formativa e construção do conhecimento (DEMO, 2005), permitiu, inclusive, ações institucionais para identificação dos aspectos relacionados ao contexto da pandemia (e todos os elementos que os cerca) e possíveis ações diante do novo cenário. Acerca desta questão, Moura (2020, p. 56-57) ao analisar especialmente a função da extensão compreende que:

Em tempos de pandemia, toda a sociedade está vulnerável e assim, a extensão universitária pode envolver diferentes segmentos como crianças, jovens, adultos e idosos, bem como trabalhar com temas ligados à educação, saúde, direitos humanos, pessoas com deficiência, violência, abandono, afrodescendentes, índios, entre outros. A escolha de público e temática relaciona-se com as prioridades identificadas por grupos sociais.

Interessou-nos, também, compreender como aconteceram os processos de aprendizagem dos estudantes no contexto da pandemia. A esse respeito, a maior parte dos professores sinaliza que a aprendizagem foi prejudicada, já que o ensino remoto trouxe *“prejuízo no desempenho dos estudantes”* (P4). Foram apontadas, nas perspectivas dos professores, algumas situações que se constituem como determinantes para o acúmulo de tais prejuízos como *“falta de espaço adequado para estudo, dinâmicas familiares que absorvem o tempo destinado ao estudo, limitação da interação em razão da capacidade de concentração estar diminuída, entre outros”* (P4).

Os professores assinalaram também que os estudantes estariam em processo de *“adaptação ao formato”* (P6) do ensino remoto. Neste sentido, pode-se inferir que, no que tange à aprendizagem dos estudantes, seus desempenhos acadêmicos têm resultado na fragilização dos processos formativos. São indicativos desta fragilização a baixa adesão, seja pela infrequência ou pela situação de passividade dos estudantes nas aulas remotas e a entrega tardia ou a fragilidade conceitual presente nas atividades desenvolvidas pelos estudantes, conforme observamos em depoimentos de professores como: *“muitos ingressam na sala mas não abrem as câmeras, não escrevem no chat e não falam durante a aula”* (P5); *“estão prejudicadas quanto à qualidade das produções”* (P4); *“[...] na Licenciatura em Pedagogia há muitos alunos que não entregam as atividades, mesmo tendo a oportunidade de entregar após o prazo estabelecido, o que implica em reprovação”* (P5).

Os dados coletados sinalizam ainda para uma recorrente preocupação e problematização por parte dos professores sobre o fato da maioria dos estudantes não deixarem suas câmeras ativadas nos momentos das aulas síncronas ou, ainda, não entrarem em diálogo com o grupo via áudio. O não-movimento ou não-participação dos estudantes, mantendo câmeras e microfones desligados, sendo possível a visualização apenas de suas fotos de perfis ou (nem isso) das iniciais de seus nomes tornou-se angustiante para os professores que sentem-se, muitas vezes, em um monólogo. A interação entre professor e estudante, ou ainda dos estudantes entre si, é fundamental para o desenvolvimento das aulas e, mais do que isso, para que seja possível desempenhar práticas educativo críticas (FREIRE, 1997), que partem do princípio de que a formação do professor precisa ser humanizada e humanizadora. A educação, em diferentes níveis e etapas, trata-se de socialização humanizada, que requer diálogo, problematização e elaboração do pensamento crítico e reflexivo como elementos constitutivos dos processos formativos e educativos.

Com a adoção do ensino remoto por parte das instituições de ensino superior, tivemos um movimento de transformação das moradias em local de trabalho, conforme já

sinalizamos. O estado invadiu o ambiente de descanso e convivência familiar. As fronteiras entre trabalho e demais atividades da vida cotidiana foram eliminadas, impondo diversos desafios à ação do professor. O processo de adaptação exigiu tempo e compreensão dos professores sobre várias situações que provocaram desconfortos e constrangimentos na sua prática profissional. Várias situações foram enfrentadas, tanto no que diz respeito ao atendimento das necessidades do próprio professor, quanto dos estudantes.

A esse respeito, P2 afirma que *“precisei interromper para atender minha filha que chorava muito pois estava no horário dela dormir e precisava da minha presença”*. A experiência apontada pela professora participante da pesquisa corrobora com o que Coelho et al. (2021, p. 21) diz acerca das condições de trabalho docente das mulheres professoras, uma vez que, “[...] surgiu a necessidade, sobretudo entre as mulheres, em conciliar o trabalho remoto, doméstico e em vários casos os cuidados dos(as) filhos(as) e/ou de seus pais idosos”.

Além disso, em se tratando dos estudantes, os professores relatam, que *“familiares se colocam ao lado dos estudantes para ouvir a aula”* (P4) e, que há momento em que presenciavam *“alunos se alimentando com as câmeras abertas, ou fazendo outras atividades e pessoas conversando ou passando na área captada pela câmera”* (P5) ou, ainda, *“alunos muitas vezes sem camiseta, ou com tela de fundo com motivos políticos ou violentos no contexto das aulas”* (P7). Com um período longo de atividades remotas, *“muitos foram os fatos, desde cômicos e desastrosos [...] até fatos desrespeitos, como no caso de alunos entrarem em aula não estando matriculados na disciplina e interferir na aula com colocações desrespeitosas e grosseiras* (P9).

As falas dos professores revelam que existiu uma dificuldade dos estudantes em reconhecerem os momentos das aulas remotas síncronas como espaço-tempo formativo. Isto porque, os processos formativos e educativos foram atravessados pelas condições concretas dos estudantes, como compartilhamento da casa (quase sempre espaços pequenos) com familiares, falta de um ambiente onde o estudante pudesse estar sozinho durante a aula, além de divisão da sua atenção entre as discussões ocorridas em aula com as pessoas que estão circulando em casa ou no trabalho.

Considerando a complexidade dos fatores que envolvem o trabalho docente no contexto da pandemia no Curso de Pedagogia do IFC - *Campus* Camboriú, pode-se afirmar que estes foram impelidos à reinvenção das suas práticas pedagógicas. Este movimento, aliado às preocupações com a crise sanitária, econômica e política do país, e em especial com os processos formativos dos futuros professores causaram o adoecimento, aumentando



os níveis de ansiedade, estresse e exaustão. Além disso, houve a intensificação e extensão do trabalho em compartilhamento com outras demandas existentes, advindas de suas realidades pessoais e familiares.

As práticas de pesquisa e extensão foram desenvolvidas e permitiram a continuidade e permanência dos estudantes vinculados aos projetos institucionais, mesmo com as limitações e adequações necessárias dos aspectos teórico-metodológicos. Essa postura ética e político-formativa possibilitou permanecer compreendendo e desenvolvendo os processos formativos a partir do ensino com pesquisa, adotado de maneira transversal no currículo do Curso. Estes e outros aspectos são abordados também a partir da perspectiva dos estudantes, conforme sinalizamos na próxima seção.

### 3.2. IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID19 SOBRE O TRABALHO DOCENTE E NOS PROCESSOS FORMATIVOS E EDUCATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC-CAMPUS CAMBORIÚ SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Quanto à amostra, dos 53 estudantes que fazem parte do recorte desta pesquisa, 51 do sexo feminino e dois masculinos. Referente a identidade de gênero, 49 afirmaram ser do gênero feminino, três do masculino e um não binário. A idade dos estudantes varia entre 18 e 65 anos e as respostas sobre o estado civil informam que 21 são solteiros, 18 casados, nove estão divorciados e cinco em união estável. Ao serem questionados sobre o número de filhos, 31 possuem filhos e 22 não possuem. No entanto, dos 31 que possuem filhos, 23 têm filhos menores de idade (alguns estudantes possuem mais de um filho e para contabilizar os números utilizamos a idade do mais novo. Mas ao analisar as respostas constatamos que alguns estudantes possuem tanto filhos menores de idade, como também maiores de idade). Dos filhos que estudam, sete estão na Educação Infantil, sete nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quatro nos Anos Finais do Ensino Fundamental e quatro no Ensino Médio.

Sobre a situação de trabalho, 28 afirmaram ser trabalhadores remunerados, enquanto 14 afirmaram não trabalhar remuneradamente; 10 estão vinculados a estágio/bolsa e um respondeu que nunca trabalhou. Nos casos de estágio/bolsa, ao especificar a área, afirmaram participar de algumas atividades como por exemplo: quatro participam do Programa de Residência Pedagógica (PRP-IFC), cinco fazem estágio na área pedagógica, um participa de Monitoria de Inclusão, um atua no Programa de Educação Tutorial (PET), um faz estágio na Coordenação Geral de Ensino Técnico (CGET-IFC), dois são bolsistas de pesquisa e um atua no Programa de Auxílios Estudantis (PAE).

A renda dos estudantes trabalhadores está dividida entre 12 assalariados, 11 estagiários, nove Servidores Públicos, quatro autônomos, um possui negócio familiar e um é empregado doméstico. A carga horária semanal de nove trabalhadores é de 40h semanais, seis trabalham 30h, cinco trabalham 20h e para os outros participantes a carga horária semanal varia entre 25 e 52 horas.

Em se tratando dos aparelhos de tecnologia para utilização nas aulas remotas, 26 estudantes responderam notebook/celular, 16 utilizam apenas notebook, seis apenas celular e cinco notebooks/celulares/desktops ou tablet. Sobre a exclusividade do aparelho para as aulas remotas, 30 responderam que o aparelho é próprio/exclusivo e 23 compartilham o equipamento com familiar/es. Quanto a possuir ou não assinatura de internet, 47 estudantes responderam que dispõem desse recurso e seis que não possuem. Vale mencionar que o IFC, como uma das estratégias para mitigar os impactos negativos da pandemia do Covid19 sobre os processos educativos e formativos, lançou vários editais no decorrer desses quase dois anos de pandemia destinando recursos para a inclusão digital.

As plataformas utilizadas pelos professores das disciplinas que os estudantes cursam para o desenvolvimento das atividades são: *Google Meet*, *Google Classroom*, SIGAA (Sistema de Gestão Acadêmica oficial do IFC), *WhatsApp*, *E-mail* e *Zoom*. Na percepção da maior parte dos estudantes (51 deles), tais plataformas são adequadas. Quanto ao uso dos recursos tecnológicos adotados, 22 consideram ter um bom domínio, 21 possuem domínio razoável e 10 pouco domínio das ferramentas.

Em contexto considerado 'normal', os processos educativos são, em diferentes níveis, excludentes. Sobretudo, porque atendem a lógica de reprodução das estruturas sociais. Preocupa-nos, neste caso, os processos de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2017) dos estudantes durante a pandemia e, para travar o diálogo a esse respeito, foi perguntado se estes sentiram-se incluídos quanto aos processos educativos, de maneira mais ampla, e nas atividades remotas. Em um primeiro olhar para as respostas, é possível afirmar que sim, já que esta foi a resposta de 49 participantes; apenas quatro responderam que não. Entretanto, nas pesquisas na área das ciências humanas e sociais não é possível compreender os fenômenos em profundidade sem investigar os elementos que justificam as percepções dos participantes. Ao direcionarmos a atenção para as justificativas que atravessam as falas, percebemos que a maior parte dos respondentes atribuem o sentimento de estar incluído a dois fatores principais: acesso a recursos materiais; organização das aulas (síncronas e assíncronas) e demais atividades acadêmicas.

As condições materiais apresentadas passam pelo acesso aos equipamentos (computador, celular, *tablet*) e recursos (internet e espaço físico) necessários para o desenvolvimento das atividades propostas. Alguns acessaram tais recursos por condições próprias e outros tiveram ajuda direta do IFC, com o recebimento de auxílio digital para custear a internet ou o empréstimo de equipamentos como *tablet* e computador. O depoimento de E8 ilustra esta questão: “*porque possuo equipamento e com a ajuda para Internet do IFC, consegui o wifi*”.

Os processos de in/exclusão dos estudantes vão além dos recursos materiais, passando pelas ações pedagógicas desenvolvidas. O fato dos professores do Curso de Pedagogia terem estabelecido uma rotina de aulas síncronas (em docência compartilhada em alguns casos ou estabelecendo relações interdisciplinares, com a participação de convidados externos ao Curso e à instituição) combinadas com atividades assíncronas (leituras, fichamentos, produções de textos com diferentes características, *podcasts*, entre outras), possibilitou que houvesse uma diminuição das chances de distanciamento total dos estudantes com relação ao exercício de ser e estar estudante da educação superior.

Guizzo, Marcello e Muller (2020, p. 1) ao analisar a vida de estudante durante a pandemia, reafirma sua condição de isolamento social mostrando que: “[...] nesse processo de ‘ficar em casa’ os estudantes percebem queda na produtividade, alterações de humor e sentimentos de angústia e ansiedade. A satisfação com a vida hoje é menor quando comparada a do período anterior a pandemia”. A pesquisadora ainda complementa ao argumentar que:

Este cenário pode trazer para a vida do estudante mudanças significativas, tanto do ponto de vista econômico quanto nos aspectos social e emocional, já que o equilíbrio das pessoas e até mesmo da sociedade como um todo pode ser afetado por situações emergenciais como esta, que deixam no seu lastro perdas humanas, materiais e mudanças situacionais extremamente traumáticas (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p. 3).

Já para aqueles que destacam não sentirem-se incluídos ou que enfrentaram algum tipo de problema/dificuldade, os fatores determinantes relacionam-se essencialmente: aos processos formativos terem migrado do presencial para o *on-line/remoto*; à falta de acesso a recursos materiais, causando, assim, a ampliação das dificuldades em compreender os conteúdos dos diferentes componentes curriculares, além de limitações quanto às interrelações com professores e colegas. Tais resultados dialogam com o que ressaltam Silva, Goulart e Cabral (2021, p. 418), apontando que “[...] quanto à compreensão do

conteúdo, remonta a uma percepção em relação a autonomia de estudo, o que requer dos estudantes um conhecimento do processo de autoaprendizagem”.

Estarem inseridos nos processos formativos sem desenvolverem sentimento de pertencimento, leva os estudantes à inclusão marginal ou a serem “excluídos do interior” (BOURDIEU, 1998). Situação esta revelada na fala de E2, quando diz: *“não consegui acompanhar o ano de 2020. Fui mandada embora da Prefeitura por causa da pandemia. Fiquei sem dinheiro, sem net [internet], sem condições psicológicas, doente. Não tenho computador”*. Complementarmente, está colocada, também, a ampliação e aprofundamento das dificuldades, pois *“apesar que parcialmente, já tinha dificuldades nas aulas presenciais, sozinha então piorou, mesmo com o empenho dos professores em me auxiliar [...] (E43)*. Houve comprometimento no desempenho, mesmo em casos de estudantes que relatam já ter internalizado, de certa forma, a cultura acadêmica, realidade inerente à E50: *“[...] eu sempre fui muito participativa, muito empenhada, dedicada, e me vejo falhando nisso na forma remota. E, por fim, me sinto muitas vezes frustrada [...]”*. Novamente Guizzo, Marcello e Muller (2020, p. 13) nos ajudam a compreender que:

A passagem abrupta de um estilo de vida com amplo deslocamento e convívio social nos campi e salas de aulas da universidade para uma situação de isolamento social e ampla mudança na rotina de estudos traz consigo também desafios emocionais, os quais interferem diretamente na satisfação com a vida.

A privacidade para realização das atividades *online*, determina as condições de participação. Boa parte dos respondentes (24) afirmam que possuem certa privacidade nos momentos em que estão conectados às atividades remotas. Ainda no que diz respeito à privacidade, para um número expressivo de estudantes esta privacidade é parcial (20) ou inexistente (9). Gravitaram em torno das respostas dos estudantes a questão do compartilhamento do espaço de suas casas com familiares e do cuidado/atenção necessária aos filhos. A maioria dos relatos traz a caracterização de suas casas como sendo pequenas e desprovidas de um espaço exclusivo destinado às atividades de estudo, como: *“Casa pequena, 5 pessoas convivem, quando estamos todos presentes a privacidade acaba um pouco (E6)”*; *“Minha filha pequena sempre vem ver o que estou fazendo e o meu esposo trabalha em casa com o not, ficamos lado a lado na cozinha todos conversam (E7)”*; *“Esse é o principal motivo de stress, pois não tenho um local que consiga o silêncio necessário para me concentrar, então acabo sempre me aborrecendo pedindo e às vezes implorando por respeito, consideração e silêncio principalmente quando tenho que apresentar algum*

*trabalho (E8)”; No horário das aulas a família está em casa. Moro em apartamento, onde tem pouco espaço (E13)”; “Uso o notebook no meu quarto que é o da minha esposa também e geralmente ela chega do trabalho quando estou em aula (E44)”.*

Conforme podemos observar nos relatos dos estudantes, assim como no caso dos professores que tiveram a sua condição de trabalho precarizada; verificamos que a condição de aprendizagem dos estudantes ficou extremamente prejudicada, o que pode ser um dos principais aspectos que impactaram e continuam impactando na diminuição da qualidade do desempenho, como apontaram os professores.

## 4. CONCLUSÃO

A pandemia causada pela covid-19 tem provocado situações sociais alarmantes, tanto no que diz respeito ao afastamento social, que tem deixado como “sequelas” a obrigatoriedade da “invenção de um novo normal”, e tem exigido processos adaptativos por parte de toda a sociedade, quanto aos contextos sociais e políticos brasileiros que têm contribuído para gerar incertezas no que diz respeito à superação desta condição. A sociedade de um modo geral, foi brutalmente atingida, particularmente os estudantes e professores que foram atravessados em suas rotinas, seja pelas alterações nas relações interpessoais, sendo condicionados a uma necessidade de distanciamento social para a continuidade das relações de ensino e aprendizagem ou pela reconfiguração dos processos educativos e formativos que impactaram e impactam sobre as condições de trabalho dos docentes e de aprendizagem dos estudantes.

Tais condições levaram tanto os professores, quanto os estudantes a (re)aprender processos formativos e educativos no curso de pedagogia do IFC *Campus* Camboriú. Deste modo, visando conhecer as condições de enfrentamento e a percepção dos professores e estudantes sobre as condições de trabalho e de aprendizagem, foi desenvolvido o projeto “Processos Formativos e Educativos nos Cursos de licenciatura do IFC no contexto da Pandemia”.

Na percepção dos professores, quanto aos aspectos físicos, emocionais, sociais e familiares, uma parcela mínima acena que está adaptada ao ‘novo normal’ exigido em sua profissão. Há também aqueles que exprimem uma condição de fragilidade ressaltando sua condição de esgotamento, exaustão e desgaste. Os maiores impactos mencionados estão

relacionados ao cumprimento de atividades laborais e pedagógicas em frente às telas de computadores por uma carga de tempo excessivamente extensa, a expansão dos turnos de trabalho, atividades burocráticas e excesso de reuniões. Ou seja, o trabalho “se apossou” da vida particular destes profissionais, assim como dos estudantes, obscurecendo o distanciamento necessário entre a casa (lazer, descanso, convívio familiar etc) e ambiente de trabalho.

Outros dois aspectos a serem anotados estão relacionados à necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas para ensinar e a perda do convívio social com os pares e com os estudantes. Quanto ao primeiro, em sua maioria, os professores afirmam que possuem razoável domínio no que diz respeito ao trato com as ferramentas tecnológicas que foram institucionalizadas para o uso nas aulas remotas. Já a perda do convívio social causou impactos que levaram-nos ao adoecimento, sobretudo mental/psicoemocional.

Quanto aos impactos da pandemia do Covid19 sobre os estudantes, observamos a existência de processos de in/exclusão. Inclusão, no sentido de lhes ser oportunizado pela instituição o acesso à inclusão digital, aulas síncronas e assíncronas, prazos estendidos para entregas de trabalhos, alteração das metodologias, entre outros. Exclusão, no que diz respeito à redução das suas condições objetivas de dedicarem-se aos processos educativos e formativos considerando a alteração das suas rotinas, tempos e espaços de aprendizagem prejudicados pelas rotinas do trabalho e da família; o adoecimento resultante do próprio contexto socioeconômico e político em que estão inseridos.

## 5. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COELHO, E.; et al. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **Psi UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUIZZO, B. S; MARCELLO, F. de A; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077, 2020.

LAGO, N. C.; et al. Ensino Remoto Emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021.

- LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MONTEIRO, S. S. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Rev. Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.
- MOURA, M. E. S. Pandemia COVID-19: a extensão universitária pode contribuir. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 56-57, 2020.
- PASCOALINO, K. C. S. Metodologias ativas como facilitadoras do ensino remoto devido a pandemia de Covid-19. **Revista Estudos e Negócios Acadêmicos**, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2021.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. e2016289, 2020.
- SILVA, A. J. VIEIRA, N. O “novo normal” da covid-19 - Quando o emergencial se transforma em política educacional. **Revista Princípios**, n. 160, p. 246-272, 2020.
- SILVA, J.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 407-423, 2021.
- SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, p. e00309141, 2021.
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução Carla Reis, Revisão Técnica: Nilda Jacks. Dados Eletrônicos: Porto Alegre: Penso, 2011.

## LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

Patrícia Barra de Araujo<sup>1</sup> e Hercilia Maria de Moura Vituriano<sup>2</sup>

1. Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil;
2. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica (PPGEEB), São Luís, Maranhão, Brasil.

### RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de incentivo à leitura literária, desenvolvida no contexto da Educação Infantil com crianças de 5 anos de uma escola da rede pública municipal de São Luís – MA. Objetiva analisar o processo de mediação de leitura literária na Educação Infantil e sua contribuição para a formação da atitude leitora da criança. Evidenciando ainda como esse processo pode ocorrer por meio da utilização de dispositivos móveis conectados a internet, considerando que as crianças envolvidas na pesquisa cumpriam normas de distanciamento social, por conta da pandemia da Covid-19. Tudo começou com a seguinte questão: como desenvolver a formação da atitude leitora da criança na Educação Infantil por meio da mediação do texto literário via dispositivos móveis conectados a internet em meio a pandemia? Nossa análise fundamenta-se nas concepções de aprendizagem da leitura na primeira infância dialogando com as teorizações de Vygotsky (2003, 1995) e Bakhtin (1995, 2003), para análise da concepção de aprendizagem, de linguagem e do seu processo de apropriação pela criança. O uso dos dispositivos móveis são, analisados no diálogo com as produções de Kochhann (2015), Costa (2007), Trindade (2015) e Almeida (2001). As análises apontam que as crianças podem aprender em diferentes contextos e situações desde que sejam dadas as condições para que esse processo ocorra e os dispositivos móveis podem favorecer e ampliar possibilidade para a formação da atitude leitora da criança na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Leitura, Literatura, Criança e Educação Infantil.

### ABSTRACT

This work presents an experience to encourage literary reading, developed in the context of Early Childhood Education with 5-year-old children from a municipal public school in São Luís – MA. It aims to analyze the mediation process of literary reading in Early Childhood Education and its contribution to the formation of a child's reading attitude. It also shows how this process can occur through the use of mobile devices connected to the internet, considering that the children involved in the research met norms of social distancing, due to the Covid-19 pandemic. It all started with the following question: how to develop formation of the child's reading attitude in Kindergarten through the mediation of the literary text via mobile



devices connected to the internet in the midst of a pandemic? Our analysis is based on the conceptions of learning to read in early childhood, dialoguing with the theories of Vygotsky (2003, 1995) and Bakhtin (1995, 2003), to analyze the conception of learning, language and its process of appropriation by the child. The use of mobile devices is analyzed in dialogue with the productions of Kochhann (2015), Costa (2007), Trindade (2015) and Almeida (2001). The analyzes show that children can learn in different contexts and situations as long as the conditions are given for this process to occur and mobile devices can favor and expand the possibility for the formation of a child's reading attitude in Early Childhood Education.

**Keywords:** Reading, Literature, Kid and Digital devices.

## 1. INTRODUÇÃO

Um grande desafio para todo educador, sobretudo no contexto da educação infantil, é a formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Este desafio vem sendo analisado levando em consideração toda sua complexidade e necessidade de criar situações que auxiliem e estimulem desde a mais tenra idade o encontro da criança com as práticas culturais da leitura e da escrita, para que as crianças passem a observar tais práticas com sentido e significado antes mesmo de aprenderem a decodificação.

Diariamente o professor da Educação Infantil se vê envolto por muitas questões sobre como lidar com aspectos relacionados à linguagem escrita, trazendo à tona velhas questões sobre como se deve ensinar, dentre elas: o alfabeto? Letras isoladas? O sistema? Como e quando começar o trabalho de leitura?

No entanto, para que a prática pedagógica relativa ao processo de ensino da leitura seja compatível com as condições e necessidades das crianças da Educação Infantil, é necessário esclarecer outros elementos importantes dessa discussão, que estão relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na primeira infância. É preciso conceber a criança como sujeito desse processo. Sendo possível compreender quais pontos de vista são factíveis e coerentes para promover o ensino da leitura significativa nesse contexto.

Assim, construímos esse trabalho a partir de alguns pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente o que se refere a compreensão da criança de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, bem como, da compreensão da linguagem e sua apropriação. Dessa forma, a criança é concebida como sujeito histórico e cultural que aprende, na interação e na relação com o mundo. Necessitam de outras pessoas como mediadoras para que possam se apropriar dos objetos do conhecimento. Neste caso abordamos a linguagem escrita como objeto cultural.

Dessa forma, a criança aprende ativamente e, como protagonista, se constrói humana. Concordando com Leontiev (1998), compreendemos que é por meio da atividade situada que essa criança vai se constituindo humana. A atividade, nessa perspectiva, é entendida como situações de ensino em que a criança atribui sentido aquilo que está aprendendo. Rompendo, assim, com o conceito de tarefas repetitivas e entrando na dimensão da importância da aprendizagem como processo de atribuição de sentido.

Se considerarmos o ensino da leitura nesta perspectiva, é mister situar a categoria atividade. Diante desses enredos, da qualidade de atividades que estamos desenvolvendo com nossas crianças, precisamos nos perguntar: estamos desenvolvendo atividades sem sentido, repetitivas em relação a leitura, ou atividades em que a leitura é apresentada como prática cultural, carregada de sentido e significado para elas?

Assim, esse trabalho não possui a proposta de apresentar as ferramentas digitais de dispositivos móveis para ensinar a ler, e sim, apresentar uma breve análise sobre o processo de apropriação de leitura na Educação Infantil, em diferentes contextos, inclusive mediado por tecnologias digitais. Refletimos a partir de uma teoria que situa como a criança aprende, a concepção de linguagem subjacente a ela e, por sua vez, como mediar situações de leitura mediante esse referencial. Os dispositivos digitais são explorados a partir desse referencial. Não temos a pretensão de analisar o potencial de ferramentas digitais, mas apontar perspectivas de atuação docente, a partir de uma concepção de criança de sua aprendizagem e desenvolvimento e de linguagem e, por sua vez de leitura. Entendemos que uma ferramenta digital somente cumprirá com a função de promover a aprendizagem de uma criança, quando for possível situar as concepções de criança e aprendizagem e de linguagem. É preciso partir de uma referencial para que se tenha clareza do que pode ser feito, como e por que. Só é capaz de promover a aprendizagem quem tem consciência de suas escolhas teóricas e metodológicas, para tanto, é fundamental partir de uma referencial teórico sobre essa questão. Este é um desafio que assumimos nesse trabalho.

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um relato da experiência de uma professora e crianças de uma creche da esfera pública Municipal em São Luís do Maranhão, vivenciada no período de pandemia da Covid-19.

Para a realização dessa ação pedagógica, a professora primeiro solicitou a autorização da direção da escola para o desenvolvimento do trabalho. De posse desse documento, ela pediu autorização aos responsáveis das crianças para a efetivação da atividade por meio de chamada de vídeo via *whatsapp*.

Para ampliar a compreensão relacionada ao relato de experiência da educadora, é necessário considerar brevemente os seguintes aspectos: o processo de leitura e apropriação das crianças na Educação Infantil e a mediação literária com o auxílio da tecnologia digital durante a pandemia.

### 3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

#### 3.1. ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE LEITURA E SEU PROCESSO DE APROPRIAÇÃO PELA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vygotsky (1996) nos lembra que sem as interações adequadas não pode haver desenvolvimento humano satisfatório. E as instituições educacionais configuram-se como o ambiente ideal para que as crianças sejam expostas a condições de interação interpessoal necessárias para promover sua aprendizagem e seu desenvolvimento para que possam aprender a conviver com questões próprias do ser humano. Se entendermos a leitura como um objeto cultural complexo, que no apropriamos por meio da interação e da experiência real de uso, é necessário promover boas situações, condizentes com as capacidades das crianças e que atenda suas necessidades. Portanto, o papel das escolas e dos professores pode assumir uma posição importante nesse contexto. Mediar processos pode constituir-se como uma dessas funções importantes. Assim a mediação deve promover o encontro das crianças com situações de ensino carregadas de sentido e significado.

Segundo Lúria (2016), a mediação é condição necessária para que as crianças utilizem a linguagem escrita como objeto cultural. Pois a criança sente que é necessário ter propriedade de tais signos porque a usa na vida real. O reconhecimento da importância dessa apropriação, por sua vez, revela a complexidade envolvida nesse processo, sendo que em algumas ações é necessário aprofundar e ampliar as pesquisas nessa área, compreendendo os desafios que educadores, pesquisadores e todos que entendem a função social da linguagem escrita.

Portanto, neste trabalho, partimos do pressuposto de que a leitura é uma prática cultural que possibilita a constituição humana do sujeito. Seu objetivo não é informar sobre o mundo, mas realizar a visão estética do contexto social. Deve se tornar parte da vida da criança de uma forma estimulada e intencional. Portanto, escolas e professores precisam estar atentos a essas dimensões. É necessário desenvolver o comportamento leitor na criança, sua necessidade de compreensão e expressão dialógica, como relação necessária para interagir e estar no mundo (SOUZA, SCHEFFER E SOUZA, 2018).

Entendendo a leitura nesta perspectiva teórica, faz-se necessário compreender o processo de mediação. Como desenvolver esse processo a partir de uma perspectiva teórica que entenda a aprendizagem como um processo ativo onde as atividades precisam ser significativas para as crianças? As crianças da Educação Infantil precisam se apropriar desse objeto cultural complexo. Como disse Mello (2010, p. 336), “[...]” compreender a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo implica em rever as formas de apresentação da linguagem escrita para as crianças [...]”. A autora enfatiza uma crítica às práticas que evidencia o trabalho com os aspectos técnicos da língua. Que sempre recorre a atividades alfabéticas, e palavras isoladas, privadas de seu significado social. É preciso entender a posição que os aspectos técnicos da linguagem devem ocupar em sala de aula. De acordo com os argumentos teóricos apresentados nesta pesquisa, partir dessa dimensão é uma escolha que dificulta a formação de crianças leitoras conforme justificativa assumida nesse estudo. No percurso de ensino da leitura, o foco principal deve ser a formação da atitude leitora da criança. Logo, é fundamental a imersão da criança nas práticas sociais de leituras. O desafio posto aos educadores é o de desenvolver processos significativos de mediação de leitura na perspectiva dialógica. O que nos remete a necessidade de revisitar alguns pressupostos da teoria Histórico-Cultural, como base para pensar em perspectivas para a atuação nesse âmbito da formação de crianças leitoras

Pensar a mediação a partir de uma perspectiva Histórico-Cultural nos permite refletir sobre a importância de outras pessoas com mais experiência organizando situações. Conforme defendeu Vygotsky (2010), quando a relação entre o sujeito e o objeto em um determinado espaço é constituída pela experiência, mediada por um sujeito mais experiente. E foi isso que propomos a nossas crianças: vivências de leitura literária, de experiências, completas, posicionadas, intencionais e planejadas, visando contribuir com a construção da sua atitude leitora e não abordar aspectos técnicos da língua.

Em termos das estratégias que usamos para promover a exposição das crianças à leitura, priorizamos a leitura em voz alta para as mesmas. Diariamente, em vários momentos,

na acolhida, nas rodas de conversas, os livros literários sempre estão presentes, pois acreditamos que, neste espaço, a leitura do texto literário é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de funções mentais avançadas, propícios fundamentais para a apropriação da linguagem e, por sua vez de formação da sensibilidade e de valores, dimensões importantes para o processo de humanização.

Bamberger (2002, p. 24) nos explica que “[...] na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo.”. Evidenciando que ler em voz alta sempre foi uma das principais prioridades e que essa atividade é essencial na educação infantil. Barjard (2007) amplia nossa compreensão sobre a importância de se expor a criança, mesmo que não alfabetizada, a atividades de leitura literária em voz alta por um mediador competente, enfatizando que tais mediações estimulam o desenvolvimento do gosto, do interesse pela escrita e leitura. A criança mesmo sem estar alfabetizada pode ter acesso à literatura mediante a escuta e a um processo de leitura que envolve antes de tudo a leitura dos enunciados. Nesse entendimento se expõe a compreensão da linguagem conforme proposto por Bakhtin (2003).

Cruvinel (2010, p. 262) destaca as contribuições de Bakhtin para posicionar o ato de ler como um processo cultural e posicionou a linguagem como um objeto histórico e social. Logo, um objeto em movimento que se estabelece através do processo de relacionamento interpessoal e dos discursos. Assim, a linguagem é de natureza dialógica, sendo o outro fundamental para o seu processo de desenvolvimento. O que move o discurso não são as palavras em si, mas os enunciados que constituem a unidade da fala. Portanto e Bakhtin (2003) nos convida a reflexão de que as pessoas não devem ensinar letras e palavras isoladas, mas iniciar partindo de enunciados reais e concretos.

No processo de mediação de leitura com as crianças, faz-se necessário tratar os textos como um objeto cultural real e abordá-lo na perspectiva de sua circulação social. Palavras retiradas sem relação com um determinado contexto desarticulam a leitura e por sua vez, a atribuição de sentido e compreensão da sua função social. Bakhtin (2003) nos comunica que, nas escolas, o ensino da leitura deve ocorrer como uma prática discursiva.

De acordo com esses pressupostos teóricos sobre a aprendizagem, a apropriação da linguagem escrita pelas crianças, desvelam nossa defesa sobre a formação de crianças leitoras que começam a ler e produzir textos ainda na Educação Infantil. Mas, no contexto atual, vivemos um processo de isolamento social devido à Covid-19 e, conseqüentemente, o fechamento das instituições escolares, especialmente as instituições de Educação Infantil. Assim, a leitura como prática social de ensino pode ser repensada e redefinida sem

descuidar da importância e do pressuposto para tal formação. Formar uma atitude leitora sob a mediação do professor da Educação Infantil por meio de dispositivos digitais é uma possibilidade para proteger o direito das crianças de aprender e continuar aprendendo, mesmo em meio a um cenário pandêmico. Portanto, propomos uma possibilidade que pode ser caracterizada e ampliada por caminhos históricos. Este é o nosso desafio.

### 3.2. MEDIAÇÃO LITERÁRIA COM AUXÍLIO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Em março de 2020, foi decretado o estado de calamidade de saúde ocasionado pela pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, provocando várias alterações no cenário educacional brasileiro. Neste contexto, fora determinado, com base na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, editada pelo Ministério da Educação (MEC), que as aulas presenciais fossem suspensas. Em seguida, sob determinações oficiais advindas do Conselho Nacional de Educação (CNE), todas as redes de ensino, níveis, etapas e modalidades deveriam reorganizar suas atividades de forma a dar continuidade aos processos educativos no âmbito das instituições escolares.

Obedecendo tais recomendações, as aulas foram suspensas e os profissionais da infância se viram envoltos em mais um desafio: como mediar situações de leitura que estimulem a introdução da criança na cultura letrada em um momento que as atividades presenciais nas escolas estão suspensas? Ferreira (2001, p. 57) nos lembra que é “Neste espaço que instaura a ação pedagógica do professor como alguém que promove situações capazes de revitalizar o desejo de ler”. E assim, tentamos continuar estimulando as crianças via dispositivos tecnológicos digitais, buscando garantir um espaço e ao mesmo tempo, a formação da atitude leitora.

Compreendemos que manter tais situações, são de suma importância para a formação das crianças, considerando também a situação atual e o contexto socioeconômico delas. A maior parte dessas crianças são beneficiárias do Programa Bolsa Família, no qual o governo federal realiza transferência direta de renda às famílias em situação de pobreza e extrema-pobreza (BRASIL, 2012). Nos possibilitando aferir que crianças nesse contexto possuem pouco acesso ao livro e aos textos, literários, dificultando a sua formação leitora e do desenvolvimento do gosto pela apreciação e diferentes tipos de textos. São muitos os entraves, que vão desde a pandemia, a ausência de bibliotecas públicas que promovam este acesso a essa parcela da população em situação de vulnerabilidade social.

Assim, a escola pública, em especial, passa a ser o único ambiente onde elas podem ter acesso aos livros, diferentes formas de expressão por escrito. Como defende Vygostky (1998) a escola é um espaço de sistematização e de organização das práticas culturais historicamente elaboradas e que devem ser passadas as gerações atuais.

O fato é que as circunstâncias, atuais em meio a tantos desafios sociais enfrentados por parte da população brasileira anteriormente a pandemia da covid-19, com essa realidade atual outros desafios se avolumaram e, vieram à tona, como exemplo mencionamos a falta de acesso de parte da população as tecnologias digitais e a rede mundial, a internet. Tudo isso, demandou pensar em diferentes perspectivas para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem. Educadores recorreram ao uso de dispositivos como as tecnologias digitais para continuar, de forma remota, buscando manter o vínculo com as crianças nesse contexto. E para atender aos alunos que ainda não possuem acesso a tais dispositivos, os educadores buscam saídas como por exemplo o envio de atividades de atividades impressas aos pais das crianças, como tem ocorrido na rede a qual estamos vinculada. Assim a casa das crianças passou a ser o contexto de aprendizagem para elas, mas sabemos que é necessário a mediação de um sujeito mais experiente, neste caso, do professor. Com essas medidas, tenta-se fazer valer o artigo 29 da LDB 9394\96, em que se determina que cabe ao corpo docente complementar a ação da família e da comunidade com estratégias que contribua para o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

### 3.3. MEDIANDO PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA VIA WHATSAPP

Compreendendo as nuances que envolvem a Educação infantil, na importância da mediação da leitura para a formação do futuro leitor e o momento de isolamento social que estamos experimentando, os profissionais da Unidade de Ensino Básico (UEB) Dr. Carlos Macieira buscaram iniciativas personalizadas e síncronas através das tecnologias digitais, mais especificamente com o uso do aplicativo *WhatsApp*, por ser popularmente difundido e acessível em quase todos os celulares. Os professores diariamente mediam e incentivam, com as crianças, situações de estímulo a prática da leitura infantil, sempre com consentimento e acompanhamento dos seus respectivos responsáveis. Para ampliarmos nossa compreensão no que cerne a importância do *WhatsApp*, Kochhann (2015, p. 479) nos explica:

O *WhatsApp* assim como qualquer outra mídia pode auxiliar e favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e facilitando o contato entre ambos, diminuindo assim a distância entre professor e aluno.

Para fomentar e incentivar a criação de um ambiente formativo no contexto familiar das crianças, foram feitas diferentes atividades por parte dos professores da Rede. Uma delas foi disponibilizar o acervo da biblioteca da escola para locação de livros infantis. Tal ação foi desenvolvida em função de que o simples acesso a estes materiais contribuem significativamente para a formação de crianças leitoras, desde que seja uma situação planejada. Para a criança manipular de forma autônoma materiais escritos, sobretudo os livros, significa permitir uma familiarização inicial da criança com o mundo da leitura de uma forma concreta, real e significativa.

Os responsáveis, pelas crianças podem utilizar o momento, para contribuir com a formação das crianças, participando de forma ativa do processo de imersão das crianças nesse encontro com a leitura literária. Nesse contexto há uma relação entre escola e família muito potente e formativa, por sua vez. Desenvolver dentre tantas habilidades, àquelas, referentes, ao gosto e a necessidade de ler. Além disso, as famílias podem encontrar na leitura uma forma de estreitar os laços afetivos e estabelecendo suas emoções num contexto de distanciamento social.

Sobre a possibilidade de fomentar a leitura em família os educadores da escola consideraram a estratégia de utilizar o aplicativo *WhatsApp* por meio de dispositivos móveis para facilitar essa mediação ao defenderem que: “O educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos” (COSTA, 2007, p. 99).

Para atingir os objetivos do plano, as professoras enviavam semanalmente ao grupo de *WhatsApp* que é composto por responsáveis das crianças e professores da escola, informativos comunicando sobre a possibilidade de locar os livros do acervo da escola mediante agendamento prévio. As professoras também enfatizavam sobre os cuidados necessários para se entrar na escola e poder escolher um livro do acervo da biblioteca. O responsável deveria usar máscara para ir à escola na data e horário indicados, manter o distanciamento social prescrito pela Organização Mundial de Saúde e limpar as mãos com álcool em gel antes de tocar nos livros.

Assim, o responsável poderia adentrar ao acervo da biblioteca escolar em segurança e locar até 2 livros. Os professores recomendavam que as crianças permanecessem em



casa e, por isso, o responsável é quem escolhia o material a ser locado e, conseqüentemente, lido para a criança. Para informar e envolver as crianças sobre a ação, os educadores enviavam ao grupo de *whatsapp* pequenos vídeos explicando aos pequeninos que os livros são de todos da comunidade escolar e que deveriam ser devolvidos no dia combinado. De preferência, preservando suas boas condições do manuseio para que outras crianças também pudessem alugar o mesmo livro depois.

Os livros sempre voltaram em boas condições. Quando devolvidos, eram higienizados e separados em um local reservado por 14 dias. Após esse período, os livros eram devolvidos para compor o acervo da biblioteca para uma nova locação. Esse tempo era importante para ser descartado qualquer tipo de possível contaminação do novo coronavírus COVID-19.

As professoras exploraram ao máximo todas as potencialidades do aplicativo e ligavam por chamada de vídeo para as crianças enquanto os livros estavam com as mesmas, e desenvolviam, em tempo real, uma conversa direcionada sobre o livro com questionamentos como: “Você gostou deste livro?”, “Quem leu o livro para você?”, “Qual a parte que você mais gostou?”, “Você gostou das imagens do livro?”.

As professoras permitiam que as crianças falassem livremente sobre suas impressões acerca do livro, sobre as imagens, a história e também relacionassem a história com fatos por elas vivenciados, pois se a criança escuta, imagina coisas, e é provocada, pensa e se sente confortável suficientemente para falar (YUNES, 2009). Depois de ouvir a criança, a professora perguntava se a criança gostaria de fazer um desenho da história. Caso a criança aceitasse, a professora solicitava que, ao término da chamada de vídeo, fizesse uma foto do desenho e enviasse pelo *WhatsApp* para a professora.

No momento da videochamada as crianças relataram suas experiências com o livro e transpareceram muita satisfação em poder manipular o livro e conhecer sua história. Revelaram gostos literários e interações vivenciadas em casa ao serem instigadas pela história do livro:

“Tia, fala pro meu pai pegar livros de princesas! Eu amo histórias de princesas!”  
(Relato criança A do infantil 2, 2020)

“Tia, eu gostei dos desenhos do jacaré. Minha mãe me disse que se eu não escovar os dentes vou ter que ir no dentista, igual o jacaré!” (Relato da criança B do infantil 2, 2020)

“Eu amei esse livro porque a menina da história tem o mesmo nome da minha amiga.”  
(Relato da criança C do infantil 2, 2020)

As crianças demonstraram uma incrível satisfação em relatar para a professora no momento da videochamada quem contou a história para elas e falavam detalhadamente da dinâmica estabelecida. Destaco aqui a familiaridade que as crianças possuem com o uso das tecnologias digitais. Elas utilizavam os recursos do aplicativo com desenvoltura e autonomia, explorando ao máximo todas as possibilidades que o aplicativo fornecia sem qualquer receio. Interagindo bem frente a nova proposta de atividade e ainda propondo novos aplicativos de interação em tempo real e muitas vezes auxiliando a professora com relação ao uso certo das ferramentas do aplicativo. O que nos remete a Trindade (2015, p. 207) quando nos lembra que: “a capacidade que os alunos têm de aceder à informação com a rapidez de um clique ou do deslizar de um dedo, torna o uso de tecnologias [...] na educação cada vez mais uma realidade”.

As professoras além de ligar via chamada de vídeo individual, também atuavam como mediadoras em chamadas de vídeo compartilhada via *whatsapp* com outras crianças da mesma turma que também alugaram livros da escola. Na ocasião, as professoras direcionavam para as crianças perguntas sobre os livros e permitiam que as crianças conversassem livremente entre si sobre o livro que estavam lendo. Despertando, dessa forma, o interesse em ler o livro que as outras crianças estavam lendo e nos confirmando o que Prado (1996, p. 19-20) nos diz:

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar.

Ao analisar o que se relaciona às tecnologias educacionais, acatamos o que Almeida (2001, p. 02) nos explica sobre os benefícios das mesmas quando usadas para fins educacionais.

Com o uso da tecnologia de informação e comunicação, professores e alunos têm a possibilidade de utilizar a escrita para descrever/reescrever suas ideias, comunicar-se, trocar experiências e produzir histórias. Assim, em busca de resolver problemas do contexto, representam e divulgam o próprio pensamento, trocam informações e constroem conhecimento, num movimento de fazer, refletir e refazer, que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal, bem como a compreensão da realidade.

Essa ação incentiva a prática da leitura. E uma criança que lê pode estimular outra criança a ler e despertar para as muitas possibilidades que a leitura pode proporcionar.

É importante ressaltar que o professor deve planejar o momento da mediação via chamada de vídeo compartilhada para que não seja mal utilizado o tempo disposto pelas famílias e a atividade potencialize todas as capacidades que podem ser desenvolvidas. Pois, como nos diz Gandin e Cruz (1983, p. 18), “O planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade” Assim, é de suma importância para se alcançar os objetivos propostos na atividade que a professora planeje bem o momento. Para isso, ela deve saber quais os livros que estão com seus alunos para mediar o momento da melhor forma possível, com entusiasmo e alegria, aproveitando a oportunidade de estarem juntos de forma síncrona mesmo em um momento de distanciamento social.

Segundo Silva (2014), cabe ao professor introduzir o educando à leitura e ao gosto pela leitura. Acredita-se que tal estratégia ajude a manter o imaginário e criatividade da criança. Desenvolve na mesma o prazer pela leitura. Auxilia no desenvolvimento da linguagem oral, aprimorando e expandido o vocabulário. Além de desenvolver na criança a responsabilidade pelos materiais de uso coletivo. Incentiva a aproximação familiar, promovendo o diálogo entre pais e filhos. E mantém o contato mais personalizado entre professores e alunos em um momento de distanciamento social.

Acreditamos que a estratégia, além de todos os benefícios apresentados, pode contribuir também para um futuro mais humanizado e digno para todos os envolvidos. Possibilitando que as crianças desenvolvam a capacidade de ler dentro do contexto histórico-cultural.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática aqui relatada faz uma análise acerca da importância da leitura literária e sua importância para a formação de uma atitude leitora da criança. Análise esta, feita no contexto de pandemia da Covid-19, no qual mobilizados os recursos tecnológicos para fomentar esse processo. Não se configura como um estudo sobre o potencial das tecnologias, mas do potencial das crianças de aprender sempre, desde que sejam dadas as condições para tal. Situamos nossas análises a partir da concepção de criança como sujeito histórico, que

aprende a partir de interações humanas e por sua vez, o objeto da aprendizagem precisa está situado como objeto cultural, neste caso a leitura, entendida como sendo, condição para o processo de humanização.

Assim, a relação entre leitura literária na Educação Infantil e sua potencialidade para a formação do futuro leitor, nos mobilizou em torno da necessidade de organizar situações em que as crianças pudessem ter acesso ao livro, como forma de possibilitar nesse momento de pandemia, o direito de aprender e desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de ler. Acreditamos que a formação de uma atitude leitora passa também pelo processo de acesso aos livros, a sua manipulação desde muito cedo. Esse acesso envolve manuseio, a escutar e falar sobre o que ver e ouviu. Enfim, o desenvolvimento de várias habilidades fundamentais para a vida adulta, de um leitor competente.

Para que esse direito de aprender a ler seja garantido, especialmente em um momento de pandemia e de muitas incertezas é preciso que os professores, planejem e ao mesmo tempo, possam mediar este processo, como um parceiro mais experiente como defende Vygotsky e colaboradores.

Nessa perspectiva de garantir, o direito às crianças aos espaços formativos, decidimos adentrar nesse desafio de promover o encontro das crianças de 5 anos, da turma que acompanhávamos, com o livro literário. Entendemos que não é uma ação suficiente para sua formação leitora, mas contribui significativamente para com este processo, visto que promovemos o diálogo com cada uma delas e ao mesmo tempo um espaço para dizer sobre o que viram, pensaram e sentiram. Garantimos um dos direitos essenciais nesse processo, o de que as crianças pudessem se expressar. E não podemos deixar de mencionar a importância do celular e por sua vez, do aplicativo *WatssApp*, como um meio para garantia desse direito. Mas ressaltamos que sem, a consciência e o compromisso do professor que precisa ser garantido as crianças e ao mesmo tempo sobre o que é possível fazer, não teria sido possível uma experiência exitosa como esta centrada na utilização de dispositivos digitais como ferramenta pedagógica na mediação de formação de leitores na Educação Infantil. Até o presente momento, a proposta tem sido aceita de forma satisfatória entre os docentes da escola que atuamos e dos responsáveis das crianças. Evidentemente que é necessário ajustes e reavaliação constates dadas, as condições que nos encontramos de retomada das atividades presenciais na escola. Ressaltamos que independentemente, do retorno das atividades presenciais na escola a atividade tem um grande potencial formativo para as crianças, pois valoriza a sua participação no processo, diferentes formas de expressão por meio da fala, escuta, da grafia, de desenhos, entre outras. Assim a criança

está no centro desse processo e, portanto, é fundamental a avaliação e ressignificação a fim de potencializar ainda mais a formação da atitude leitora das crianças.

## 5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita**. Série “Tecnologia e Currículo” - Programa Salto para o Futuro, 2001

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARJARD, E. **Da escuta de textos à escrita**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Bolsa Família**. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em 27 set. 2020.

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

COSTA, I. **Novas Tecnologias. Desafios E Perspectivas Na Educação**. 1ª Ed. Clube dos Autores, 2011.

CRUVINEL, F.R. Ensinar a Ler na Escola: A leitura como prática Cultural. **Ensino em RE-VISTA**. v. 17, n. 1, p. 249-276, 2010.

FERREIRA, L. S. **Produção de leitura na escola**. Ijuí: Unijuí, 2001.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

KOCHHANN, A.; FERREIRA, K. C. B.; SOUZA, J. M. **O uso do whatsapp como possibilidade de aprendizagem**: uma experiência no ensino superior. Disponível em <<https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5493>>. Acesso em 29 de set de 2018.

LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem 6ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

MELLO, S. A. **A Apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo.** In: MENDONÇA, S. G L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

PRADO, M. D. L. **O livro infantil e a formação do leitor.** Petrópolis: Vozes, 1996

SILVA, M. C. **A Literatura E O Incentivo à Leitura: Monteiro Lobato como ponto de partida.** Disponível em <<https://books.google.com.br/?hl=pt-BR>>. Acesso em 27 de setembro. 2020.

SOUZA, M. F.; SCHEFFER, A. M. M.; SOUZA, L. A. **Mediações de leitura literária na educação infantil: reflexões sobre os tempos e os espaços para formação do leitor.** In: MACEDO, M. S. A. N. Educação literária: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

TRINDADE, S. D. **O passado na ponta dos dedos: o mobile learning no ensino da História no 3º CEB e no Ensino Secundário.** (Tese) Doutorado – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar.** In: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymar, 2009.

## LINGUAGEM E POESIA: ENTRE OCTAVIO PAZ E JACQUES DERRIDA

Jaidesson Oliveira Peres<sup>1</sup> e Yvonélio Nery Ferreira<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI), Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação (FE), Goiânia, Goiás, Brasil.

### RESUMO

A linguagem tem uma inclinação para a pluralidade de sentidos. Na poesia, excitadas pela imaginação, as palavras restauram suas faces e podem dizer uma miríade de coisas, muitas delas opostas entre si. Disso decorre que a linguagem é sempre um material escorregadio. De índole metafórica, polissêmica, sua essência é simbólica. É poesia em estado natural, diz Octavio Paz. É significante remetendo a outro significante, sem um ponto fixo, sem um significado fechado, diz Jacques Derrida. Móveis, assim como os homens, as significações nunca estão dispostas e finalizadas. Este ensaio tem por proposta a reflexão acerca da ambiguidade inerente às palavras, em particular quando se fala em sua função estética — a poesia. Para tal, tencionamos, ressaltadas as diferenças de pensamento, reunir elucubrações dos referidos autores, para ajudar-nos a cogitar nas possibilidades que a poesia nos oferece para descobrir sentidos escondidos, recuperar a plenitude das palavras e desaferrar-nos do pensamento racional assente na vigilância, na crítica e na análise. Sem o sentido de utilidade, quando a língua é fadada a ser um instrumento do qual nos servimos, a linguagem nos abre um feixe de possibilidades de ser. Abrir uma aluvião de sentidos— eis a função do poeta, que sabe ouvir o que as palavras sussurram.

**Palavras-chave:** Linguagem, Poesia e Significações.

### ABSTRACT

Language has an inclination towards the plurality of meanings. In poetry, excited by imagination, words restore their faces and can say a myriad of things, many of them opposed to each other. It follows that language is always slippery material. Metaphorical, polysemic in nature, its essence is symbolic. It is poetry in a natural state, says Octavio Paz. It is signifier referring to another signifier, without a fixed point, without a closed meaning, says Jacques Derrida. Variable, like men, meanings are never arranged and finalized. This essay aims to reflect on the ambiguity inherent in the words, particularly when we talk about their aesthetic function, the poetry. To this end, we intend, with due respect for different ways of thinking, to gather ideas from the aforementioned authors, to help us consider the possibilities that poetry offers us to discover hidden meanings, recover the fullness of words and free ourselves from rational thinking based on control, on criticism and analysis. Without the meaning of utility,

when language is destined to be an instrument that we use, language opens up a bundle of possibilities for us to be. Opening a flood of meanings — this is the function of the poet, who knows how to hear what words whisper.

**Keywords:** Language, Poetry and Meanings.

## 1. INTRODUÇÃO

A poesia constitui um meio de transpassar o tempo, a linguagem, a realidade sensível e a nós mesmos. Serve-se da linguagem, mas, a par, ultrapassa sua significação. É produto de um meio, por isso historicamente determinado, mas pode ser revivida toda vez que o poema é repetido pelo leitor, desatando-se em novos instantes e novas experiências. Recebe bafejos da paisagem que circunda um sujeito, mas franqueia essa mesma realidade pela imaginação livre, para criar novos, portentosos e belos mundos. É o espaço da reconciliação dos opostos, pela qual o homem se torna imagem — torna-se o outro, que nada mais é do que ele próprio. Pela aventura exploratória no rio da linguagem, o poeta penetra as funduras das palavras e as arranca de seus modos automatizantes. Desta sorte, a poesia desafia os limites da linguagem enquanto sistema de significações históricas. Está para além da linguagem, mas esse além, paradoxalmente, apenas pode ser alcançado pela ação da própria linguagem. Mago criador de imagens, o poeta revela um poder de transformar as palavras em outra coisa, tal que abre senão uma aluvião de sentidos.

Um dos fundamentos teóricos desse ensaio é a meditação de Octavio Paz, em o *Arco e a Lira*, que aborda a poesia como uma espécie de experiência transcendental. Para ele, o poema é um dos poucos recursos disponíveis para saltarmos à frente de nós mesmos, o que nos faculta descobrir nossa condição original, que se resume a um contínuo transcender-se.

À contribuição do poeta-crítico mexicano, sobrepõe-se neste ensaio o pensamento do filósofo franco-argelino Jacques Derrida, cuja crítica nos permite entender a linguagem como um rio-corrente em que as significações podem ser múltiplas, com significantes em mobilidade, pelos quais se vão borbulhando e emergindo novos sentidos, sem aferramento a uma estrutura imutável e fechada. Em *Gramatologia*, o pensador da desconstrução chama a atenção para os problemas decorrentes da teoria saussuriana do signo, que privilegia a voz, em detrimento da escritura, caminho que favoreceu um conceito de linguagem em que a produção da fala se enlaça naturalmente a um significado interior originário, estando mais próxima da alma, da verdade, do *logos* - o “fonologocentrismo”.



Apesar de apresentarem diferenças consideráveis, o que exige circunspeção nesse manejar, furtando-nos dos abalroamentos em nosso velejar — o desiderato ora é tão só derivar, beirar vertentes diversas e aportar, sem atracar nenhures —, cremos que tais abordagens teóricas são instrumentos importantes que nos ajudam aqui a pensar na fluidez do material linguístico, em sua polissemia, máxime quando se fala na função estética da linguagem — a poesia. Alinhavamos, pois, possíveis achegas a propósito das camadas iridescentes das palavras e suas possibilidades, não pretendendo, por certo, chegar a bom porto, a um desenlace das questões aqui afloradas.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. POESIA EM ESTADO NATURAL

A linguagem, relembra-nos Paz (2012), nada mais é do que poesia em estado natural. Sua essência é simbólica, uma vez que, tal como sucede à metáfora, consiste em representar um elemento da realidade por meio de outro. Toda palavra é como se fora um instrumento mágico, tendo o condão de mudar seu cariz e de transformar tudo com quanto se deparar. A primeira atitude do homem diante dessa faculdade que lhe é inerente, segundo o ensaísta mexicano, foi de confiança. Acreditava-se, destarte, que o signo e o objeto representado eram uma única coisa. Articular palavras era recriar o objeto. Com o processar dos séculos, entrementes, foi o homem percebendo que entre as coisas e seus nomes havia um espesso tapume, fenecendo a ideia da identidade entre o nome e a coisa. Começaram, então, as ciências da linguagem a ganhar prestígio, e o corolário disso foi a prescrição de uma direção unívoca para as palavras — tarefa inglória, sabemos, porquanto os vocábulos jamais se deixam amarrar a definições fixas.

Somos constituídos de palavras. Somos verbo. Inseparáveis, portanto, somos das palavras. Elas engendram nosso mundo e nós o habitamos. Elas vivem em nós e somos seu mundo. Tudo o que sabemos o sabemos sob o fortificado das palavras. Eis a mais cristalina verdade. Não podemos conhecer plenamente a realidade exterior — só a expressamos por obra das palavras, as quais deveras constituem a nossa única realidade, ou, pelo menos, um vestígio da realidade, assim postula Paz (2012). Dessa forma, critica o autor, soa como soberba a tenção da ciência em tomar a linguagem como um objeto de estudo. Todo objeto,

de alguma maneira, faz parte do sujeito cognoscente. No que concerne à linguagem, sujeito e objeto aí são indiscerníveis. Da linguagem não temos meios para fugir, pois o conhecimento é dependente das palavras, e não existe pensamento que possa aflorar à superfície sem elas. A linguagem, sobreleva a ensaística paziana, participa da condição de existência do homem, o que contrasta com a noção de objeto a ser examinado. Dadas as suas limitações, precisam, então, os estudos linguísticos proceder com reserva em suas incursões: “Com isso não pretendo negar o valor dos estudos linguísticos, mas os descobrimentos da linguística não devem nos fazer esquecer suas limitações: a linguagem, em sua realidade última, nos escapa” (PAZ, 2012, p. 39).

A linguagem é uma capacidade particular do homem, o que a distingue dos sistemas de comunicação animal. Confluindo com esta afirmativa, argumenta Paz (2012) com a complexidade da fala humana e a carência de pensamento abstrato nos animais. Os vocábulos, conforme o poeta-crítico, reverberando o pensamento de Marshall Urban, cumprem uma função tripartida: indicam ou designam, isto é, são nomes; respondem a um estímulo material ou psíquico, *verbi gratia*, as interjeições e onomatopeias; e ainda são representações, qual seja, são signos e símbolos. Toda palavra funciona por força dessas três funções, as quais atuam em maior ou menor intensidade. Em outros termos, a significação comparece com ajuda de elementos indicativos, emotivos e representativos. Ocorre que, mesmo sendo indecomponíveis, a função simbólica é o fundamento das outras duas. Pode haver expressão de emoção e marcas frágeis de indicação nos animais, mas nunca se ouviu falar de representação, donde podemos concluir que a linguagem humana se diferencia em cheio da comunicação animal.

Objeta Paz (2012) as teses que sustentam a origem e o desabrochar da linguagem enquanto transição gradativa do simples ao complexo, de modo a reclamar a gênese animal da linguagem. A título de exemplo, do grito, das interjeições e das onomatopeias até as expressões indicativas e simbólicas. Os estudos das línguas antigas, contudo, convencem do contrário. Nesses idiomas, há palavras que só por si denotam frases completas, o que vem a corroborar que as sociedades primitivas não são tão simples como se cogitava outrora: “A passagem do simples ao complexo pode ser uma constante nas ciências naturais, mas não nas da cultura” (PAZ, 2012, p. 41). Em contrapartida, reconhece o autor uma originalidade nessas hipóteses, que é a atenção aos movimentos expressivos, nos quais estão as três funções da linguagem. Falamos com os movimentos do corpo, pelo que os gestos das mãos e do rosto têm significação, tanto que a pantomina imitativa e mágica ter-se-ia sido, quiçá, a nossa primeira linguagem.

Independentemente da origem da linguagem, parece haver, anota Paz (2012), em todas as palavras e formas de linguagem uma natureza mítica. Mito e linguagem confinam. Ambos são, para o ensaísta, “vastas metáforas da realidade”, revelando *a fortiori* uma tendência humana para o processo de simbolização. Pela ação da faculdade simbolizadora, pela índole metafórica da linguagem, o homem adquiriu sua humanidade, conquista que o fez afastar-se do mundo natural. Erigiu-se a si mesmo ao erigir a linguagem: “Pela palavra, o homem é a constante produção de imagens e formas verbais rítmicas, é uma prova do caráter simbolizador da fala, de sua natureza poética” (PAZ, 2012, p. 42). Ao tomar consciência de si, o homem enterrou o estado animal e concebeu outro no interior de si próprio. A cisão entre o homem e as coisas passa então a fazer parte da natureza humana, e a palavra será o fio pelo qual vai sobrepujar a distância que o aparta da realidade exterior. Nunca será idêntica ao que ela designa, visto que sua função é sempre simbolizadora. Toda palavra é símbolo que irradia símbolos.

A experiência poética, na meditação paziana, é um dos poucos recursos que temos para avançarmos à frente de nós mesmos, para perscrutarmos aquilo que realmente somos, desvelamento de uma condição original que é, ao mesmo tempo, criação do nosso ser. Tal equivale a dizer que a revelação não é de algo já pronto, mas que tem possibilidade de ser graças à criação poética. Conquista do ser — eis a nossa liberdade, nossa condição, nosso transcender. O poeta cinge a linguagem de novas energias, quando uma vontade criadora sempre intervém, mesmo que em aparente estado de passividade, mas aí é a imaginação que impera, obstruindo os pendores analíticos. Para Paz (2012), o ato criativo deflagra como violência sobre a linguagem: as palavras se divorciam do uso habitual, ora exalando frescor em suas intermináveis escamas, e depois voltam ao leitor como objeto de participação. Desarraigamento e retorno. É o poema, porquanto, criação única, mas é também recriação pela leitura e recitação.

Linguagem edificada, obra produzida pela mente criadora, Paz (2012) alude que o poema não poderia ter outro lastro senão a linguagem viva e comum, utilizada pelas pessoas para se comunicarem e expressarem seus sentimentos e experiências. Não é o folclore, a fala coloquial ou a linguagem das massas das sociedades modernas, das quais o poeta se desterrou. Auscultando as camadas mais profundas do ser, abstendo-se dos estratos mais rasos da consciência, correspondentes às ideias e opiniões, o poeta encontra alento para seu labor na linguagem vicejante da comunidade, em seus mitos, em seus sonhos e paixões, os quais formam o repositório onde jazem as forças e os valores que a apascentam. A vertente que o poeta vai haurir não são as palavras desertas do dicionário, mas a matéria

úmida da fala social. No poema enxerga a sociedade, então, os fundamentos do seu ser. O poeta é aquele que recria, eleva e purifica o idioma. Ele, porém, não é o soberano que mantém controle sobre a linguagem. Pelo contrário, sua tarefa consiste em afrouxar as amarras que aprisionam sua matéria, possibilitando que as palavras distendam toda a sua ambiguidade. Tal que não se serve. É servo delas. Amputada que é pelo discurso analítico, eis que a palavra a sua natureza original reconquista.

Ao ser transformada em mero instrumento de comunicação, fadada a ser um utensílio qualquer, a linguagem, admoesta-nos Paz (2012), sofre uma mutilação. Quando dela apenas nos servimos, estamos tolhendo seu movimento, sua naturalidade e vocação para a pluralidade de sentidos. É o que acontece com a prosa e situações cotidianas, nas quais as palavras adquirem um significado inequívoco, ocasiões, pois, orientadas pelo pensamento racional. Em verdade, um aprisionamento. Cumpre ao poeta, no entanto, em sua operação de violência sobre a linguagem, aceder aos sentidos latentes, ampliar possibilidades e explorar potencialidades. Quer dizer, ele promove a libertação da matéria. Ele jamais represa a ambiguidade inerente aos vocábulos: “Sem deixar de ser instrumentos de significação e comunicação, transformam-se em outra coisa” (PAZ, 2012, p. 30). Na poesia, a linguagem recupera sua plenitude: valores plásticos e sonoros, afetivos e significativos. Destarte o labor de purificação da linguagem pelo poeta é uma travessia, por assim dizer, para uma outra margem, em que as palavras, inflamadas pela imaginação, reslumbram um mundo onde borbotam significações variegadas, sob a forma de imagem, na qual forças antagônicas se digladiam. Transcender limites — eis do poeta o ofício.

## 2.2. FORÇAS EM MOVIMENTO

Sob a ótica da abordagem desconstrucionista, acreditamos ora fazer um complemento à discussão aqui exposta a propósito da pluralidade e da ambivalência da palavra na acepção paziana. Derrida (1973) cerra sua crítica ao que ele chama de “logocentrismo”, campo do qual efluem outros conceitos como o de escritura, história da metafísica e ciência da escritura. Para ele, esses conceitos só têm sentido a partir de uma origem e em um seio no qual prevalecem um determinado conceito de signo e um certo conceito de relações da fala com a escritura. São circunscritos, em realidade, a uma “época histórico-metafísica” dominante no mundo ocidental. Tal modo de pensar importou no privilégio da voz — a *phoné* — e no rebaixamento da escritura, reputada como tradutora ou suplemento da fala originária, significante do significante, exterioridade artificial, secundariedade do sentido, enquanto à

voz ser-lhe-ia reservado o papel de expressar o significado primeiro, o pensamento puro, o *logos*, ou seja, ela estaria mais próxima de uma idealidade. Por essa tradição se instaurou até mesmo nossa ideia de mundo e de origem de mundo, fomentando oposições e hierarquias como mundano e não mundano, dentro e fora, universal e não universal, sensível e inteligível, identidade e não identidade.

Em face da metafísica logocêntrica entranhada no pensamento ocidental, tributária, sobretudo, da racionalidade grega, herança esta, por sua vez, reinterpretada pela teologia cristã, empreende Derrida (1973) uma releitura dos fundamentos e das verdades desta tradição por via de uma estratégia desconstrucionista. Sua atenção, então, volta-se à teoria de Ferdinand de Saussure, principal formulador da cientificidade e do estruturalismo da linguística. Reconhece o filósofo franco-argelino a revolução inaugurada pelo linguista genebrino, em especial na questão da imotivação do signo linguístico, que é a relação arbitrária que há entre significado e significante — convenção, pois, e não vínculo natural entre registro fonético e o conteúdo do significado. Lamenta, todavia, que o modelo saussuriano não pôde desvencilhar-se das raízes metafísico-teológicas, particularmente quando da distinção entre o significado e o significante, da qual depende a noção de signo, bem como da referência a um significado que opera em sua idealidade e que é enxotado, posteriormente, para a exterioridade. Assim sendo, o conceito de significado em Saussure remete a um *logos* absoluto, do qual todas as significações procederiam, e evidencia uma solidariedade com a ideia de divino, tal como postulava a teologia medieval, para quem Deus era o *logos* absoluto: “O signo e a divindade têm o mesmo local e a mesma data de nascimento. A época do signo é essencialmente teológica” (DERRIDA, 1973, p. 16).

Nesse prisma, a escritura, o texto, sua leitura e sua interpretação, foram relegados a uma posição secundária. Antes deles, em instância superior, sempre há de existir uma verdade e um sentido (significado, a coisa ideal, o conceito) alicerçados no *logos*. Saussure, assinala Derrida (1973), estribou sua ciência no elemento fonológico. Ao desenhar o campo linguístico, na intenção de emprestar cientificidade ao seu trabalho, Saussure extrema a palavra falada como o seu objeto de estudo concreto, fundando, assim, o programa da linguística. Nisso, a linguagem e toda significação só poderão efetuar-se confortadas na unidade coordenada do som e do sentido da substância fônica, cabendo à escritura tão só uma função derivada — isto é, ser reduplicação da fala plena, representação do som-pensamento. O modelo de escritura aí priorizado é senão a escritura fonética, do tipo alfabético, pela qual se afirmou nossa cultura e a ciência em geral. Dada tal utilidade, seu funcionamento será dependente de unidades de significações já constituídas no sistema

interno da língua, nas quais não teve qualquer participação, excluída, portanto, da interioridade do sistema. O fora é uma ameaça ao dentro, perversão, mal que precisa ser conjurado para resguardar o “liame natural” entre som e sentido.

Derrida (1973) enuncia que o logocentrismo, ao limitar o sistema interno da língua em geral por uma “má abstração”, foi impediante para que Saussure e seus seguidores definissem plenamente o que constituiria o objeto da linguística. A própria tese da arbitrariedade do signo, observa o autor, contradiz a distinção cabal entre signo linguístico e signo gráfico. Em compensação, haveria uma relação pretensamente natural entre a voz e o sentido, entre os significantes fônicos e os significados em geral. Por isso, se todo signo é imotivado, não mais que instituído, não se sustenta essa subordinação natural ou também qualquer hierarquia natural entre significantes — entre escritura e voz. Sendo a escritura inscrição e instituição durável de um signo, o autor vai além e defende que escritura em geral engloba todo o campo dos signos linguísticos. Neste se incluem os significantes considerados gráficos, regidos por uma relação a outros significantes também instituídos, que são como se fossem “escritos”, embora sejam fônicos. Com isso, não podemos tratar da arbitrariedade do signo sem a possibilidade da escritura e fora de seu horizonte: “Isto é, simplesmente fora do seu próprio horizonte, fora do mundo como espaço de inscrição, abertura para a emissão e distribuição espacial dos signos, para o jogo regrado de suas diferenças, mesmo que fossem fônicas” (DERRIDA, 1973, p. 54).

Ampliando assim o conceito de escritura, em atenção a um “transbordamento” do fenômeno da linguagem nos últimos tempos, Derrida (1973) diz que esta deve ser pensada ao mesmo tempo como exterior à fala, longe de ser imagem ou símbolo, e mais interior à fala, que, em seu entendimento, não deixa de ser escritura. Dessa maneira, o conceito de grafia, antes de ser desenho, letra ou qualquer outro tipo de inscrição, antes de ser um significante reenviando a outro significante por ele significado, envolve a instância do rastro instituído, que é o que assiste a todos os sistemas de significação. O rastro se dá na relação com o outro; precede o ente, considerado pela metafísica como a consciência presente, o em-si; é a ausência de um “outro aqui-agora”, de um presente transcendental, de uma outra origem do mundo. São inscrições que se opõem a um pensamento fechado. Sem uma origem e sem uma natureza, constitui um “vir-a-ser imotivado”. Diz respeito a tudo aquilo que é movimento e operação, e não uma estrutura ou algo estático. Aprofundando o que Saussure não escreveu, mas deixou entreaberto, a conclusão derridiana é de que não existe signo ou símbolo, mas um vir-a-ser símbolo. Não se pode falar, porquanto, em um “significado transcendental”, originário e centralizado, fora da estrutura da língua, senão que

de um jogo ilimitado entre significantes. A escritura, então, é um jogo: um vi-a-ser pelo encadeamento de rastros — de significantes.

Trata-se, afinal, de uma movimentação ininterrupta de significação. Não alçando-se significado pleno — sempre sem origem e sem fim. Derrida (1973) traz que, antes de ser representado, o signo linguístico pressupõe uma “escritura originária”. Ora, o que seria? O rastro puro, conforme o filósofo, é a “diferença”, que é a condição para qualquer “plenitude sensível”, seja fônica, seja gráfica, seja audível, seja visível. Ainda que não existindo em si, não sendo totalmente sensível, nem totalmente inteligível, sua possibilidade precede tudo quanto chamamos de signo. Não depende dele. Aí não é só o desaparecimento da origem, mas também é a “origem da origem”. Ela que permite a articulação dos signos entre si. Autoriza a articulação da fala e da escritura, em seu sentido mais vulgar. O rastro é a origem absoluta do sentido, mas ao mesmo tempo inexistente origem absoluta. A significação, desta sorte, só pode irromper pelos rastros, que operam na “diferença”. Mas essas diferenças já não estão constituídas, não preexistem, elas se dão quando confrontadas umas com as outras, quando estão em relação, alimentando cadeias e sistemas de rastros. É o movimento que produz a diferença, em um jogo, o qual implica sínteses e remessas, impedindo que algum elemento esteja presente em si mesmo e remeta apenas a si mesmo. Cada elemento, significante, carrega um rastro do outro.

### 2.3. UNIVERSO DA PLURALIDADE

As palavras são escorregadias. Não cabem em definições plenas — rebeldes, pois, por natureza. É o que trouxemos nas glosas assentes nas lucubrações de Octavio Paz e Jacques Derrida. O processo de significação não pode efetuar-se de igual modo em todos os indivíduos, tampouco sob um domínio fixo. O movimento das palavras é o que pode costurar esboços de sentidos, uma vez que a palavra isolada não constitui significado. São filamentos que, enredados, podem rebentar um mundo de significações diversas e novas possibilidades de ser. Signos dotados de mobilidade, sem uma direção única. Não é um bem intacto a linguagem, uma estrutura ossificada a nosso dispor, mas, sendo nosso próprio ser, é um organismo vivo, uma operação irrefreável. Uma frase leva a outra. Um texto reenvia a outro. Seu poder avulta incomensurável, a ponto de conhecermos a realidade tão só pelas palavras. Mas os vocábulos, não os soltos, não os inveterados das gramáticas e dicionários, são sempre ambivalentes. Disso não duvidamos. Só não consentimos com a falta de sentido, este que parece ser o fundamento da linguagem.

Na poesia, a palavra desabrocha toda a sua ambiguidade. O pensamento em liberdade faculta mergulhar nas camadas íntimas das palavras e descobrir sentidos escondidos. Desfraldadas pela imaginação, vencem as palavras nossos zelos analíticos. Ao preocuparmo-nos com a clareza e coerência do conceito, concorremos para que a linguagem perca seu potencial de riqueza significativa. Obstrui a prosa o funcionamento daquilo que é uma tendência natural da língua, que é sempre ser outra coisa, ser metáfora. A poesia se comunica por imagem, que é o espaço onde os opostos se reconciliam. A prosa atua com a análise, com a crítica, com a vigilância. Reduzimos qualquer idioma, quando dele apenas nos servimos. O poeta, ao contrário, recusa manter uma relação de utilidade com as palavras. É por isso que declinamos que ele transcende a linguagem em suas significações históricas. Esforça-se para ouvir o que as palavras querem dizer e, então, arranca suas vísceras. Quando o poema recitamos em nossos corações, também operamos uma recriação e doamos novos sentidos. Ora, sortilégio infinito.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalvadas as diferenças dos pensamentos aqui percorridos, temos que as linhas traçadas por nossa proposta de reflexão podem instigar-nos a perceber a linguagem como uma matéria contingente, em que os sentidos nunca estão dispostos e finalizados. Sendo sempre representação, como assaz sublinhou Paz (2012), o que nos diferencia dos outros animais, as palavras estão em via de transformar-se perenemente, restaurando suas feições. A polissemia é uma marca da linguagem e, na poesia, essa qualidade se acentua ainda mais, de tal sorte que a linguagem parece negar a si mesmo, minando todo o assinalho da nossa confiança nas palavras. Toda a crença na sua transparência e na sua eficácia na transmissão do pensamento. Nosso subterfúgio para derrubar a distância que nos cinde da realidade sensível, a linguagem é um leve fio limitado. Afigura-se, entretanto, nosso tesouro mais poderoso para apreender o mundo, conhecer as coisas e comunicar afetividades. Deveras trouxeram as palavras humanidade ao homem, mas são elas mesmas que o desestabilizam quando se arriscam a dizer o indizível, o que parece escapar ao entendimento, à lógica— eis aí a experiência poética.

Somos mobilidade e devir. De igual, as palavras. Nelas atuam forças diversas que, em movimento, carregam-nos a intrincados labirintos. Ensina-nos a filosofia do rastro de



Derrida (1973) que não há pontos fixos, uma origem definida, um pensamento preciso e fechado. Mas apenas remetimentos de significantes a significantes, de rastros a rastros, que funcionam nas diferenças — que não estão constituídas, mas que se processam no “jogo”. Convidados somos à alteridade, ao diferente, em que não há plena presença, quer sujeito, quer significado. Se as palavras são prenes de significados múltiplos, como temos defendido neste ensaio, não se sustentam sentidos únicos aos quais devemos aludir ou repetir maquinalmente. A palavra tem uma vocação, que é ser ambígua, nada mais, então, do que poesia em estado natural. No uso cotidiano, contudo, nós as mutilamos e retardamos sua naturalidade. Só por obra da poesia, elas recuperam seu potencial de pluralidade, que é a possibilidade de significar uma miríade de coisas. Que o poema nos aponte novos caminhos de metamorfoses e subjetividades. Afinal, só sabemos que nunca somos absolutos. Nossa existência, diz Paz (2012), resume-se a um eterno “chegar-a-ser”.

#### 4. REFERÊNCIAS

DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

## EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA: SENTIDOS SUBJETIVOS DO SUJEITO QUE APRENDE - CASO MARÍLIA

Pedro Raimundo Mathias de Miranda<sup>1</sup> e José Moysés Alves<sup>2</sup>

1. Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

### RESUMO

A sexualidade é um fenômeno essencialmente humano, complexo e subjetivo, desenvolvido nas relações interpessoais do cotidiano, a partir de representações sociais e individuais. O objetivo da pesquisa foi compreender aspectos de como estudantes de uma escola pública, subjetivam questões relacionadas à sexualidade, no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida em 22 encontros semanais, em que foram produzidas informações por meio de conversações em grupo e individuais, registro em caderno e complemento de frases. A produção e análise dos dados foi realizada de modo construtivo-interpretativo, conforme a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de González Rey. Para Marília, a sexualidade se restringia a genitalidade e/ou relação sexual, subjetivada do seu contexto social, em relação ao tema. A participante detinha conhecimentos sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos que subsidiaram sentidos subjetivos quanto à integridade corporal, a relação sexual consentida, a expressão emocional e vivência da orientação e identidade sexual, como direitos garantidos à todas as pessoas. O trabalho pedagógico com foco na mobilização e produção de sentidos subjetivos, contribuiu para que Marília e demais participantes da pesquisa subjetivassem a sexualidade como afeto, prazer e bem-estar de conviver com os/as amigos/as ou de um abraço, além de outros modos de expressão e vivência da sexualidade, que envolvem ou não o erotismo humano. O processo dialógico viabilizou a mobilização e produção de sentidos subjetivos de Marília, no tocante as questões da sexualidade discutidas em grupo e individualmente, considerando suas experiências, crenças, valores e história de vida.

**Palavras-chave:** Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Abordagem Emancipatória.

### ABSTRACT

Sexuality is an essentially human, complex, and subjective phenomenon, developed in everyday interpersonal relationships, based on social and individual representations. The aim of this research was to understand aspects of how students in a public school subjectify issues related to sexuality, in the context of dialogic-problematizing educational practices in the classroom. The research was carried out in the span of 22 weekly meetings, in which information was produced through individual and group conversations, notebook records and

sentence complementing. The production and analysis of data was done in a constructive-interpretative way, according to the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology by González Rey. For Marília, sexuality was restricted to genitality and/or sexual intercourse, subject to its social context, in relation to the theme. The participant was knowledgeable about Sexual and Reproductive Rights that supported subjective feelings about bodily integrity, consented sexual intercourse, and emotional expression and experience of sexual orientation and identity, as rights guaranteed to all people. The pedagogical work, focused on the mobilization and production of subjective meanings, contributed to Marília and other research participants to subjectify sexuality as affection, pleasure, and the well-being of living among with friends or a hug, among other kinds of expression and experience of sexuality, whether or not they involve human eroticism. The dialogic process enabled Marília's mobilization and production of subjective meanings, regarding issues related to sexuality discussed in groups and individually, considering her experiences, beliefs, values, and life history.

**Keywords:** Subjectivity Theory, Qualitative Epistemology and Emancipatory approach.

## 1. INTRODUÇÃO

As questões da sexualidade emergem em todos os espaços sociais e a escola, sendo local de múltiplos encontros de adolescentes e de instrução formal, torna-se um contexto privilegiado para o debate sobre essas questões. Em todos os meios existe uma necessidade social de falar de sexo e sexualidade, em busca de elementos e significações dessa dimensão humana, geralmente encobertos nos discursos sociais (NUNES, 2005).

Entre avanços e retrocessos, a história da Educação para a Sexualidade no Brasil, está marcada por um discurso moralista e repressor, tendo em vista o entendimento de que na escola, ela incentivaria os/as adolescentes e jovens à prática de relações sexuais (BONFIM, 2010). Desde o início do século XX, médicos/as, educadores/as, sacerdotes e outros/as profissionais interessados/as nas questões da sexualidade, esforçaram-se no sentido de trazer o debate para o cenário escolar, defendendo uma educação para a sexualidade destinada a jovens e adultos, graças à publicação de várias obras sobre o comportamento sexual e educação da sexualidade (CÉZAR, 2009; RIBEIRO, 2009).

Ribeiro (2009, p. 134-135) afirma que a proposta de educação para a sexualidade nas décadas iniciais do século XX,

[...] visava esclarecer o indivíduo sobre a função da sexualidade, os mecanismos reprodutivos e o processo evolutivo, proporcionando-lhe o desenvolvimento saudável de suas funções mentais e físicas, o que culminaria na existência de uma família igualmente saudável e de um povo sem os males que o higienismo queria erradicar.

No entanto, estudiosos/as da educação para a sexualidade na escola criticam de modo sistemático a abordagem biológica como o único meio de tratar das questões da sexualidade na Educação Básica (FURLANI, 2011; GAGLIOTTO; LEMBECK, 2011; BONFIM, 2012; VIEIRA; MATSUKURA, 2017). Sem dúvida, o trabalho pedagógico sobre o componente biológico da sexualidade é importante, entretanto, deve se buscar promover a “[...] compreensão da vivência da sexualidade em sua totalidade, que aborde a construção histórica, política, social e cultural [...] para que possamos compreendê-la e vive-la de maneira qualitativa, saudável, prazerosa e emancipatória” (BONFIM, 2012, p. 66).

Nessa perspectiva, Nunes e Silva (2006, p. 65) afirmam que:

[...] A educação sexual cidadã deve colaborar prestando esclarecimentos, revendo a ética atual das posturas em relação à vivência e a significação da sexualidade, formando elementos multiplicadores para o combate e resistência à repressão e à violência sexual em geral e, especificamente, contra a criança, adolescentes e mulheres.

Concordamos com Junqueira (2009) que a escola é o espaço em que podem ser construídos novos padrões de aprendizado e convivência, pela subversão de valores, crenças e práticas que reforçam preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista e homofóbica. Os novos padrões visam romper com a concepção de sexualidade genitalizada, mercantilista, consumista e quantitativa (BONFIM, 2012).

Para isto, é importante que educadores e educadoras considerem a história de vida dos/as estudantes. Eles/as carregam consigo um conjunto de vivências e reflexões das experiências produzidas no ambiente familiar, escolar e outros espaços sociais, seja por meio de uma educação da sexualidade dialógica e emancipatória, seja por meio de uma educação repressiva ou omissa (LOCKS; YARED, 2013).

Deste modo, entendemos que a educação para a sexualidade na escola e fora desta, engloba toda e qualquer discussão, experiência ou ação de ensino e aprendizagem, intencional ou não-intencional, sobre a sexualidade humana, que permite reflexões, produção de conhecimentos, valores, sentimentos, emoções, comportamentos e atitudes, visando à construção e vivência da sexualidade livre de sentimento de culpa, de preconceitos e opressão social (FURLANI, 2011; FIGUEIRÓ, 2013; UNESCO, 2014). Desse modo, consideramos que a sexualidade transcende ao aparato biológico, isto é, aos órgãos genitais e hormônios sexuais, ao fenômeno e finalidades do sexo e da reprodução, pois integra todas as manifestações da vida pessoal e social (BONFIM, 2012; FIGUEIRÓ, 2014).

A pesquisa que relatamos nesse capítulo é um recorte da tese de doutorado do primeiro autor, no qual abordamos os principais resultados do caso de Marília, relacionados à definição de sexualidade e seus componentes e aos Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, enquanto conteúdos que integraram o trabalho de campo e pedagógico inicial em sala de aula. Os nomes dos/as participantes da pesquisa mencionados são fictícios.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender aspectos de como estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de Rio Branco, Acre, subjetivavam questões relacionadas à sexualidade, no contexto de práticas educativas dialógico-problematizadoras em sala de aula, com base na abordagem emancipatória de educação para a sexualidade.

## **2. A SEXUALIDADE COMO PRODUÇÃO SUBJETIVA E A ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE**

A depender da proposta e área de conhecimento de pesquisadores e pesquisadoras, existem diferentes maneiras de conceituar sexualidade. Nunes e Silva (2006), definem a sexualidade como uma marca única do ser humano, uma característica desenvolvida a partir do contexto sociocultural e histórico em que vive. Assim, cada ser humano constrói de acordo com suas experiências, uma concepção particular de sexualidade, com a qual orienta suas vivências e expressões dessa dimensão humana.

Kahhale (2015, p. 222) corrobora com essa perspectiva ao considerar a sexualidade como “um processo simbólico e histórico, que expressa a constituição da identidade do sujeito, como ele vive a questão da intimidade e da relação com o próprio corpo [...] da significação, das normas, da moral e da ética grupal [...]”, resultante da construção sociocultural, subjetiva, dinâmica e multideterminada pelos diferentes componentes, de forma complexa e intrincada tanto a nível individual quanto coletivo (FIGUEIRÓ, 2010; KAHHALE, 2015).

Entendemos a sexualidade como um processo subjetivo complexo, sendo simultaneamente social e individual, simbólico e emocional, consciente e inconsciente, histórica e atual. Ela se expressa nas configurações subjetivas da ação, tendo como pano de fundo as configurações subjetivas da personalidade e dos espaços sociais em que a pessoa participa.

Para considerarmos a sexualidade como produção subjetiva, nos apoiamos na Teoria da Subjetividade de González Rey (2003, 2005, 2010, 2012, 2017) que, com base na perspectiva histórico-cultural, concebe a subjetividade como “[...] a complexidade da constituição psicológica humana nas condições da cultura e vida social [...]” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52).

No âmbito teórico, subjetividade é a macrocategoria que inclui a subjetividade social, a subjetividade individual, o sujeito, a configuração subjetiva e o sentido subjetivo, utilizadas para gerar inteligibilidade sobre determinado segmento da realidade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005; ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

O sentido subjetivo é a “[...] relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo [...]” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54), em que o simbólico e as emoções se implicam de forma mútua, sem que um seja a causa do outro.

Ao evocar a unidade do simbólico e o emocional de modo recursivo, os sentidos subjetivos se expressam como processo em desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Representam a tensão, o confronto entre a unidade social e individual conforme os contextos em que o sujeito vive e atua, uma característica única e particular de como se processa a experiência humana, sem se constituir um reflexo do meio social externo, mas antes “[...] uma produção subjetiva que se organiza em configurações subjetivas que representam verdadeiros sistemas em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 331).

Da perspectiva teórica adotada, em relação à sexualidade e educação para a sexualidade, em sentido amplo, entendemos a subjetividade social como o campo de sentidos contraditórios, incluindo representações hegemônicas e contra hegemônicas sobre a sexualidade. Já a subjetividade individual, refere-se ao conjunto de configurações de sentidos subjetivos produzidos nas experiências resultantes da história de vida, inclusive aquelas relativas à própria sexualidade e o compartilhamento de crenças e valores sociais, que tem por base a história e a cultura da sociedade onde o sujeito encontra-se inserido.

O trabalho de campo e pedagógico com os/as participantes da pesquisa teve por base a Teoria da Subjetividade (2003, 2005, 2010, 2012, 2017) e ancorou-se na abordagem emancipatória de educação para a sexualidade intencional na escola, que se configura como uma intervenção social e dialógica, com o intuito de responder às curiosidades e anseios de crianças e adolescentes de forma humanizada, ética, criativa e verdadeira em torno das questões da sexualidade (NUNES, 1996).

Constituem premissas fundamentais da abordagem emancipatória, a luta pela transformação social, cultural, política e econômica da sociedade pela compreensão dos padrões e normas sexuais que não estão desvinculadas da estrutura socioeconômica, política e cultural. Também pelo estudo e compreensão de como as normas e valores emergem na história e na cultura de um povo ou sociedade em relação à expressão e vivência da sexualidade. Inclui a luta por respeito para com a diversidade sexual, os direitos sexuais e reprodutivos, a saúde sexual e reprodutiva, a valorização dos aspectos informativos e formativos, o processo dialógico no tocante às atitudes, valores, normas, dúvidas, sentimentos, tabus e preconceitos relacionados à sexualidade e outros, como meio de informar, orientar e libertar as pessoas para vivenciar a sexualidade de forma plena e satisfatória (FIGUEIRÓ, 2010).

Esses aspectos foram tomados como norteadores do planejamento e desenvolvimento das atividades no trabalho de campo, de forma particular o processo dialógico. Está em consonância com a proposta de González Rey (2008), sobre a produção de sentidos subjetivos e o caráter singular no processo do aprender, em que se valoriza a participação, o posicionamento crítico e criativo dos/as estudantes, visando alcançar a condição de sujeitos que aprendem.

### 3. MATERIAL E MÉTODOS

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005) e González Rey e Mitjans Martínez (2017), um referencial epistemológico que concebe a produção do conhecimento baseado em três (3) princípios: o processo construtivo-interpretativo de responsabilidade do/a pesquisador/a, a comunicação ou caráter dialógico como espaço de produção de informação e o reconhecimento da legitimidade do singular na produção do conhecimento.

A pesquisa de abordagem qualitativa se apresenta como um processo permanente de construção de indicadores e hipóteses, que constituem os elementos relevantes para configurar o modelo teórico em desenvolvimento. Dessa forma, indicadores e hipóteses são construídos pelo/a pesquisador/a a partir de representações sobre o que está sendo estudado e como interpreta as informações produzidas pelos/as participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola pública de Rio Branco – Acre, que atende estudantes de diferentes níveis sociais e econômicos, em todas as etapas da Educação Básica. O trabalho de campo teve início com a construção do cenário social da pesquisa, uma etapa da investigação caracterizada pela aproximação do/a pesquisador/a com os/as possíveis participantes da pesquisa, e incluiu, entre outros, a seleção dos/as participantes. Selecionamos 17 estudantes da primeira e segunda séries do Ensino Médio do ano letivo 2016. Todos os/as participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e a mãe, o pai ou responsável assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi realizada considerando os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, tendo sido submetido à avaliação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Acre (UFAC), sob o parecer consubstanciado de número 1.942.952.

A produção das informações ocorreu em 22 encontros semanais, de duas horas cada, sempre às quintas-feiras, sendo oito (8) encontros durante o ano 2016, realizados no período de 13 de outubro a 01 de dezembro e os demais encontros, de 16 de fevereiro a 1º de junho de 2017. Neste recorte, foi considerada a produção de informações dos oito (8) primeiros encontros, nos quais foram abordados o conceito e os componentes da sexualidade e os Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos.

A produção de informações ocorreu durante conversações em grupo e individuais em que foram problematizados em sala de aula questões relacionadas à sexualidade com e entre os/as participantes da pesquisa e pelo uso de instrumentos escritos individuais, isto é, complemento de frases e registro em caderno específico para as atividades em sala de aula, durante o trabalho de campo e pedagógico. González Rey (2005, p. 42) afirma que “[...] toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa”, constitui instrumento de produção de dados ou informações, a partir de estímulos e situações diversas que o/a pesquisador/a julgar conveniente para estabelecer o diálogo.

À medida que as informações eram produzidas, foram analisadas previamente, para que no(s) encontro(s) seguinte(s) fossem problematizadas e/ou contextualizadas com os/as participantes da pesquisa. Sendo assim, os instrumentos da pesquisa têm a função de promover os processos comunicativos e podem ser organizados progressivamente, para que o/a pesquisador/a estabeleça indicadores e hipóteses (GONZÁLEZ REY, 2005). Desse modo, o envolvimento do/a participante é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa



e a qualidade da informação, assim como, as reflexões e emoções refletem o compromisso e a confiança do/a participante em seu/sua interlocutor/a.

O processo de construção do conhecimento, com base no princípio construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), constitui um processo permanente de definições e redefinições, desde as primeiras atividades da pesquisa até a elaboração do modelo teórico relacionado ao objeto de estudo. De modo simplificado, o referido processo segue as seguintes etapas: identificação e confrontação dos indicadores obtidos no processo dialógico e instrumentos de pesquisa, desenvolvimento de hipóteses e a construção do modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005).

A análise construtivo-interpretativa deve resultar na construção do modelo teórico. Em nossa pesquisa, “[...] um modelo capaz de integrar processos relevantes de comunicação em sala de aula que permitam sustentar a efetividade [...] de comunicação que se pretende e, se possível, explicar como favoreceria as diferentes atividades em classe” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 91).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras conversações em grupo (CG) foram no sentido de conhecer o que os/as participantes da pesquisa sabiam sobre a definição de sexualidade, se sexo e sexualidade se referiam a mesma coisa, com quem costumavam dialogar sobre o assunto, porque as pessoas possuem dificuldade para conversar sobre o tema e como uma pessoa expressava e/ou vivenciava sua sexualidade.

Marília, 15 anos, quis participar das atividades para conhecer aspectos e/ou questões a respeito da sexualidade que seu pai e/ou mãe poderiam ficar constrangidos para conversar, por falta de conhecimento (Complemento de Frases 1, CF 1).

O constrangimento que o pai, a mãe ou ambos podem sentir ao dialogar sobre sexualidade resulta da subjetividade social em relação a essa dimensão humana, no sentido de que é melhor não dialogar com os filhos e/ou filhas sobre essas questões, mesmo na adolescência, por receio de despertar o interesse pelo sexo e/ou precisar dizer ou explicar algo considerado impróprio ou que possa parecer obsceno. Por outro lado, está vinculado ao sentido vigente de “[...] *que a sexualidade só envolve sexo*” e por isso as pessoas “*ficam*

*com vergonha de conversar sobre*”, como afirmou Marília em uma das conversações em grupo (CG).

No entanto, mesmo que informações sobre sexualidade possam ser encontradas com facilidade na mídia, em milhares de páginas na Internet, redes sociais digitais e televisão, como em novelas, filmes, programas e seriados, de modo geral, os/as adolescentes têm necessidade de dialogar, dizer ou expor seus medos, angústias e dúvidas, de receber atenção, informações e orientações sobre a sexualidade (BONFIM, 2012).

Quanto a com quem dialogava sobre questões da sexualidade, Marília disse que preferia dialogar *“com as meninas que já participam do projeto, porque elas têm uma mente mais aberta sobre esse assunto [...] a gente consegue falar sobre os assuntos. Mas com o pessoal que não participa, eles, ah! Vocês estão falando sobre sexo!”* (Conversação Individual, CI).

Além dos amigos e amigas da escola, Marília disse que, *“eu converso mais com minha mãe do que com meu pai. Mas, com meu pai eu consigo estabelecer uma conversa sobre isso”* (CI). No entanto, sobre determinadas questões, contou que preferia conversar com sua mãe *“porque ela é mulher [...] pelo fato dela ser mulher, ela me entende mais”* (CI) e que, *“eu tenho confiança de falar algumas coisas com minha mãe [...] para saber se aquilo é certo ou errado”* (CG).

A preferência e confiança de Marília para conversar com sua mãe resulta da identificação de gênero e vínculo afetivo-emocional que integram sua configuração de sentidos relacionadas às questões da sexualidade. Além disso, ela acreditava que suas dúvidas e/ou anseios seriam mais bem compreendidas pela mãe, que poderia lhe ajudar em suas escolhas e decisões.

Por configuração subjetiva, compreende-se uma “rede” ou núcleos dinâmicos de sentidos subjetivos, oriundos de diferentes experiências do social e do individual (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY, 2012). Em relação à sexualidade, a configuração de sentidos subjetivos constitui núcleos de organização de sentidos produzida pela pessoa nas experiências envolvendo a sexualidade, nos diferentes contextos sociais em que participa, ou seja, na família, no grupo de amigos, na escola, na igreja, por meio das redes sociais digitais e outros.

De modo geral, os/as adolescentes têm dúvidas e/ou anseios sobre a vivência e expressão da sexualidade, em virtude de eventos que marcam suas vidas como a menarca, a semenarca, o namoro, o interesse afetivo e sexual, a primeira relação sexual, a masturbação, o namoro e os possíveis riscos da relação sexual desprotegida. Existem ainda,

as questões relacionadas à homossexualidade, à bissexualidade, às relações de gênero, quase sempre, hierarquizadas, desiguais e contraditórias, que podem resultar na opressão sexual e/ou de gênero na escola e outros espaços sociais. Nem sempre os/as adolescentes encontram oportunidade e abertura para conversar sobre essas questões com alguém em quem possam confiar e que se disponibilize a ouvir, dar informações ou responder às dúvidas sem rodeios, sem deturpar os questionamentos e/ou interesse por determinado assunto.

Sobre sexo e sexualidade, Marília disse que “*sexo refere-se [sic] mais à relação sexual e sexualidade ao prazer, atração, desejo*” (CG e RC). Em uma das conversações em que dialogávamos sobre se crianças e idosos tinham sexualidade, a participante afirmou que pessoas idosas têm sexualidade porque “[...] *todas tem vontade de alguma coisa*”. Ao questioná-la sobre que vontade fazia referência, Marília respondeu que “*se for sexualidade tem vontade e desejos*” (CG).

O termo “vontade” e a falta de uma definição associados aos termos “desejo”, “atração” e “prazer” foram tomados como indicadores de sentido subjetivo de sexualidade como fenômeno erótico alusivo à relação sexual e o prazer resultante desta. Em síntese, resulta da subjetividade social subjacente e dominante da sexualidade como sexo e do sexo como única manifestação ou expressão da sexualidade, que tem nos órgãos genitais o único componente que determina e fixa essa dimensão humana, exclusivamente, na heterossexualidade.

As complexas experiências das pessoas que constituem a organização social são invisíveis à percepção dos indivíduos e, independentemente de serem positivas ou negativas, produzem tensões, influenciando as configurações subjetivas de outros indivíduos, afetando a subjetividade individual, por meio dos sentidos subjetivos produzidos no processo (ROSSATO, 2009).

Demandas relativas à sexualidade como sexo faziam parte do cotidiano de Marília e demais participantes da pesquisa, oriundas dos diferentes espaços sociais ocupados por eles e elas, incluindo a escola. Isto evidenciou-se no diálogo inicial com e entre os/as participantes da pesquisa sobre o tema e pelo retraimento de outros/as para expressar seus pontos de vista ou opiniões, revelando ser a sexualidade um assunto proibido, que confirmam algumas representações sociais hegemônicas quanto a abordagem do tema, sobretudo, na escola e/ou na família.

A concepção de que falar sobre sexualidade é falar de sexo, resulta de uma visão distorcida e validada pelo senso comum ou subjetividade social, com base em crenças e valores morais, sobretudo em dogmas religiosos, que concebem o sexo e a sexualidade

como sinônimos e como algo sujo, pecaminoso, imoral e ilegal, se não forem obedecidos determinados preceitos e regras (BONFIM, 2012).

Ao retomarmos posteriormente as conversações sobre sexo e sexualidade, Marília afirmou que *“a sexualidade não se resume somente a uma atração pelo homem ou uma mulher. Ela se resume também ao prazer, [por exemplo] um prazer de conversar com amigos, em uma roda de amigos”* (CG). Por ocasião do preenchimento do Complemento de Frase 2 (CF 2), a participante registrou que *“sexualidade não se limita só a sexo, inclui afeto, abraçar alguém que gosta, atração, desejo”* e que *“vivencio minha sexualidade quando estou em uma roda de conversa com amigos”*.

Entendemos a intervenção de Marília como produção subjetiva resultante da mobilização e reconfiguração e/ou produção de sentidos subjetivos, em que passou a considerar que a sexualidade inclui o prazer em outros aspectos e momentos da vida, como o estar com os/as amigos/as, na afetividade e bem-estar de um abraço, ou seja, a sexualidade em sentido amplo, para além do erotismo e relação sexual. Enfim, enquanto possibilidade de vivenciar e expressar sua sexualidade em todos os momentos de sua vida, além daqueles que integram o erotismo, enquanto manifestação da sexualidade humana e que varia entre pessoas e grupos sociais, conforme sua história e cultura.

Na conversação em grupo sobre Direitos Sexuais (DS) e Direitos Reprodutivos (DR), procuramos saber dos/as participantes da pesquisa se tinham conhecimento desses direitos, o que sabiam e qual importância atribuíam aos DS e DR para suas vidas. Apenas quatro participantes disseram ter informações a partir de conversas em redes sociais digitais, pesquisas na Internet, programas da televisão e/ou em conversas com pai e/ou mãe sobre o aborto. Quanto ao que sabiam, somente Marília e Sofia fizeram referência ao direito de expressar a orientação sexual, a identidade de gênero e de ter relação sexual ou qualquer outra conduta em relação ao corpo, somente após a permissão sua e/ou do/a parceiro/a.

Marília contou que precisou fazer uma pesquisa para uma atividade de redação sobre gravidez na adolescência, ainda no Ensino Fundamental, quando tomou conhecimento sobre a existência dos Direitos Sexuais e Reprodutivos. Sobre o que aprendeu, registrou: *“Não lembro direito, mas acho que os Direitos Sexuais referem-se [sic] a uma pessoa ter direito à escolha e consentimento para o ato sexual e o direito de expressar a sua sexualidade na sociedade”* (Registro no Caderno - RC).

Quanto à importância dos Direitos Sexuais e Reprodutivos para sua vida, Marília ponderou que *“Os Direitos Reprodutivos vão assegurar que eu tenha uma relação sexual saudável, porque os Postos de Saúde disponibilizam anticoncepcionais, [...], para evitar uma*

*gravidez indesejada e os Direitos Sexuais vão assegurar o meu consentimento em realizar o ato sexual e poder expressar minha sexualidade” (RC).*

Quanto à importância dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, outros participantes afirmaram: *“Esses direitos são importantes para se ter segurança sobre seu próprio corpo, se sentir mais confortável. Ter direitos garantem uma certa proteção” (Sofia).* No mesmo sentido, Pablo considerou: *“Em relação aos direitos reprodutivos eles são importantes porque com eles eu vou ter o livre direito de ter quantos filhos eu quiser ou até mesmo não ter filhos. E em relação aos direitos sexuais de ter a orientação sexual que eu bem entender”.*

A atividade possibilitou a mobilização de sentidos subjetivos sobre aspectos e/ou questões relacionadas à expressão e vivência da sexualidade, bem como, o reconhecimento dos/as participantes da pesquisa como sujeitos de direito. Das falas, destacamos o direito ao exercício da sexualidade que inclui o direito de decidir ter ou não relações sexuais, decidir se quer ou não ser tocado (integridade corporal), expressar a identidade sexual, decidir o número e quando ter filhos/as, respeitar as diferenças e quanto aos direitos de mulheres e homossexuais, que nem sempre tiveram seus direitos respeitados em nossa sociedade.

Na continuidade da conversação, utilizamos o vídeo *Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos* (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-3VpAL5iDfl>), que aborda sobre sexualidade e reprodução e como o respeito por essas dimensões humanas deve ser garantido às pessoas, independentemente de idade, raça, gênero, etnia, orientação sexual etc.

Após algumas considerações dos/as participantes da pesquisa sobre o que viram e ouviram no vídeo, propusemos que se imaginassem como membros de um conselho, que teria a missão de elaborar e debater direitos sexuais e reprodutivos a serem implementados em um grupo social. A atividade foi realizada em dupla, com apresentação e debate das propostas.

Algumas propostas provocaram debate entre os/as participantes, por apresentarem questões polêmicas, a exemplo da determinação de um número máximo de filhos por casal, o uso da pílula do dia seguinte e se esta é um método abortivo, o direito de expressão emocional da sexualidade por pessoas homossexuais masculinos e/ou femininos na escola e em outros espaços sociais.

Quanto à expressão de afeto entre pessoas homossexuais em espaços públicos, problematizada a partir das conversações em encontros anteriores e por meio do vídeo *X salada pão com ovo* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=maZsvTxQPR4>), Marília afirmou que esse comportamento não lhe causava nenhum constrangimento (CG),

reafirmando o direito à liberdade sexual e de expressão sexual emocional, que inclui o direito à comunicação, ao toque, à expressão emocional e o amor, livre de qualquer forma de coerção, exploração e abuso (FURLANI, 2011).

Determinados comportamentos que evidenciam expressões da sexualidade de moças, mulheres, rapazes e homens podem causar estranhamentos em algumas pessoas, que têm por base o discurso moralizador em relação à sexualidade e relação sexual que integram a subjetividade social de famílias, escolas e grupos religiosos, por exemplo. Sobre essa questão, alguns/mas participantes se manifestaram parcial ou totalmente contra a expressão de afeto por um casal homossexual em um espaço público. A título de exemplo, Pablo afirmou: *“Eu acho estranho, tolero, mas não aceito”* (Pablo) e Percília disse que *“Eu vou lá e tiro satisfação. Vai que eu chego em um lugar com crianças [...] e elas vão querer saber por que eles estão se beijando?”* (CG).

Por sua vez, Marília ponderou a título de reflexão por parte dos colegas: [...] *se fosse um ambiente que só tivesse casais homossexuais e você chegasse acompanhada, trocasse carícias e eles fossem lá para tirar satisfação [...]. Tem que olhar para os dois lados”* (CG).

Em relação à expressão da sexualidade e orientação sexual, sobre ter um amigo ou amiga homossexual e o preconceito com a sexualidade de uma pessoa, Marília afirmou por meio do Complemento de Frases 2 (CF 2) que: **“Se um(a) amigo(a) seu diz a você que é homossexual respeitaria, todos têm direito de amar”** e que **“Preconceito com a sexualidade do outro é “normal” porque as pessoas geralmente não costumam respeitar o que não conhecem”**.

Marília já tinha demonstrado conhecimento de que os Direitos Sexuais e Reprodutivos estabelecem os mesmos direitos à todas as pessoas, independente de gênero, orientação sexual, raça, condição social etc. Do seu ponto de vista, as pessoas não sabem respeitar o que não conhecem, por isso, considerou normal o preconceito para com os homossexuais, devido à falta de conhecimentos sobre sexualidade (CG).

Em relação ao preconceito de qualquer tipo, no Complemento de Frases 2 Marília considerou que: **“Não aceito preconceito e discriminação”**; **“às vezes, sofro quando vejo pessoas praticando preconceito”** e **“Tenho conflito quando converso com meu pai sobre orientação afetivo-sexual, porque ele aceita, mas, ao mesmo tempo, tem preconceito com os homossexuais.**

Marília disse que sofria ao ver pessoas sendo discriminadas e sofrendo preconceito, pois, *“eu me coloco no lugar da pessoa que está sofrendo”* (CI). Em relação a esse aspecto, contou que em seu ambiente familiar: *“[...] a [fulana] me ensina a cuidar mais das pessoas,*

*por necessitar de cuidados, porque ela é dependente [...]* (CI). Experiências no âmbito familiar contribuíram para que Marília desenvolvesse o respeito e a consideração para com as pessoas, considerando suas peculiaridades, necessidades e modo de ser. Tais aspectos de sua configuração subjetiva em relação ao modo como vê e trata as pessoas, trouxe para as questões da expressão e vivência da sexualidade de outrem. Em sua fala, sempre coerente e persuasiva, percebemos sua empatia, amorosidade e respeito para com todas as pessoas e, até onde pudemos perceber, sem qualquer tipo de restrição.

Marília considerou que o pai tem uma mente aberta para as questões da sexualidade, apesar do preconceito em relação à homossexualidade. No entanto, acredita que o pai os respeita no convívio social, ao considerar que, *“eu acho que até com homossexualidade ele também consegue lidar. O [meu amigo] já foi lá em casa e o meu pai foi gentil [com ele] [...]. Também meu pai tem um amigo. Um dos melhores amigos do meu pai é gay, aí meu pai não tem preconceito”* (CI).

A possível restrição do pai de Marília para com pessoas homossexuais, não influenciou negativamente a sua concepção e convivência com pessoas dessa ou de qualquer outra orientação sexual. Durante a conversação individual questionamos se ela não tinha nenhum tipo de preconceito. Prontamente, respondeu: *“De minha parte não! Eu tenho amigos que são gays, eu tenho amigas que são lésbicas [...]*”.

Buscamos entender como Marília compreendia a orientação sexual: se algo que o indivíduo se apropria pela convivência com outras pessoas ou se é próprio de cada pessoa. Disse que, *“justamente, é uma coisa que vem da gente”* (CI). Por isso, seu **“maior desejo é que todas as pessoas pudessem ser felizes, pudessem expressar suas sexualidades para a sociedade e os outros não olhassem com olhos de discriminação, mas apenas aceitassem e respeitassem”** (CF2).

Marília detinha um sentimento de aceitação, respeito, ética, compreensão e solidariedade para com as pessoas, independente da orientação sexual, por valorizar a importância do bem-estar como um aspecto fundamental nas relações sociais e como condição para que as pessoas fossem felizes. Entendemos que esse sentimento foi construído em sua convivência em família, na escola e outros espaços sociais.

Os direitos sexuais têm por base os “[...] direitos humanos universais baseados na inerente liberdade, dignidade e igualdade de todos os seres humanos” (FURLANI, 2011, p. 25). Conforme a Declaração dos Direitos Sexuais, que tem por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos, das quais nosso país é signatário, todos têm direito à liberdade sexual, à integridade sexual, à segurança do corpo sexual, o direito à equidade sexual, à

livre parceria sexual, à expressão sexual emocional, incluindo a expressão de gênero e orientação afetivo-sexual em espaços públicos, respeitadas as normas sociais de convivência. Também integram os DS, o direito à educação sexual e à informação baseada na investigação científica (FURLANI, 2011).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo dialógico sobre a definição de sexualidade, seus componentes, como alguém a expressa e vivencia em seu cotidiano e sobre os Direitos Sexuais e Reprodutivos, utilizando diferentes recursos e modalidades didáticas, contribuíram para viabilizar a mobilização e produção de sentidos subjetivos de Marília e demais participantes da pesquisa, deslocando-os/as do lugar comum quanto ao significado de sexualidade como algo restrito à genitalidade e relação sexual.

Enquanto construção social e histórica, a sexualidade é um fenômeno que se expressa nas práticas sexuais, desejos, pensamentos e atitudes e no fenômeno do erotismo humano individual e coletivo, com seus aspectos orgânicos, psicológicos e sociais, bem como, nos fenômenos que não envolvem o genital e a relação sexual (FIGUEIRÓ, 2009). É um tema complexo e falar sobre implica conhecer e utilizar termos, definições e/ou significados, sem desconsiderar a interação dos seus componentes histórico, cultural, político, econômico, biológico, psicológico e social.

No intuito de possibilitar a mobilização e produção de sentidos subjetivos sobre a sexualidade dos/as participantes da pesquisa, optamos por discuti-la e exemplificá-la como a dimensão humana presente em todas as relações que envolvem prazer, bem-estar, alegria, carinho, bem-querer, contato físico, intimidade, comunicação, atitudes e comportamentos, envolvendo ou não o erotismo, que carrega em si a prática ou relação sexual FIGUEIRÓ, 2009; FURLANI, 2011; (BONFIM, 2012).

Consideramos que o processo dialógico possibilitou a reflexão e o posicionamento crítico de Marília no tocante à sexualidade, assim como dos/as demais participantes da pesquisa, enquanto dimensão humana presente nos distintos momentos de sua(s) vida(s), que se expressa nas emoções, pensamentos, desejos e prazeres, assim como nas atitudes do seu cotidiano, a exemplo daqueles em que sente prazer por estar com os amigos/as, de



um abraço, de beijar, ao ouvir uma música, namorar etc. assim como nos momentos de erotismo e intimidade.

Ressaltamos que o processo dialógico incluiu o conjunto de interações e expressões verbais e não-verbais do pesquisador-professor com os/as participantes da pesquisa e destes/as entre si, subsidiado pelo uso de materiais didáticos e dos instrumentos da pesquisa. Desse modo, as problematizações, dúvidas, informações e explicações com o uso de vídeos, textos e outros materiais didáticos, proporcionaram a Marília e demais participantes a articulação do processo reflexivo e de subjetivação das questões abordadas, conforme seus saberes, interesses, experiências e história de vida.

Neste processo, a sistematização das informações produzidas pelos/as participantes após cada encontro se constituiu um aspecto fundamental para orientar e retomar o diálogo, com a finalidade de produzir novas informações, solver dúvidas e promover a aprendizagem pela mobilização, produção e/ou reconfiguração de sentidos subjetivos.

Em relação aos Direitos Sexuais e Reprodutivos, consideramos que as experiências vivenciadas no seio familiar por Marília, no sentido de conviver e ajudar a cuidar de uma pessoa que demandava outros cuidados, possibilitaram uma configuração de sentidos subjetivos de respeito, solidariedade, bem-estar e consideração para com as pessoas, independente de sua condição física, social, étnica, de gênero e orientação sexual, entre outros. Esses aspectos exemplificam que o estudo e compreensão da subjetividade social da sexualidade, possibilita compreender o comportamento de um sujeito ou de um grupo, como parte de processos subjetivos amplos, em que acontecem produções subjetivas oriundas de diferentes espaços sociais, como propõe Rossato (2009).

Concordamos com Furlani (2011, p. 25) ao afirmar que a “[...] *saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita [os] direitos sexuais*” como Direitos Humanos e para que homens e mulheres possam desfrutar de uma sexualidade saudável, os direitos sexuais devem ser conhecidos, respeitados e defendidos por todos e todas (FURLANI, 2011).

A título de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, assumir a prática dialógica como eixo norteador para mobilização e produção de sentidos subjetivos, evidenciou a necessidade de escuta ativa por parte do professor-pesquisador. Além de acolhimento, atenção e respeito para com todos/as, não se pode desconsiderar saberes, dúvidas e opiniões, assim como, a participação não interativa de alguns nas conversações em grupo.

O silêncio de alguns/mas participantes, traduzido inicialmente como “não participação” ou “não envolvimento” com as questões propostas, revelou aspectos subjetivos relacionados à história de vida desses/as participantes da pesquisa em relação à sexualidade, a exemplo do receio para dialogar sobre o tema com pessoas com as quais não se têm intimidade e/ou confiança. Para alguns/mas destes/as, identificamos na conversa individual que houve a mobilização e produção de sentidos subjetivos, resultantes da escuta silenciosa e atenta durante as conversações, dentro de suas possibilidades e limitações. Esse fato, ressaltou a importância da conversação individual como parte do processo de ensino e aprendizagem na escola, em se tratando de questões relativas à educação para a sexualidade.

## 6. REFERÊNCIAS

- BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- BONFIM, C. **Educação sexual e formação de professores: da educação sexual que temos à educação sexual que queremos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.
- CÉZAR, M. R. de A. **Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Sexualidade. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED – PR, 2009. p. 49-58.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina, PR: EDUEL, 2013.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: como ensinar no espaço escolar**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3ª ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2ª ed. Londrina, PR: EDUEL, 2014.
- FURLANI, G. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GAGLIOTTO, G. M.; LEMBECK, T. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 6, n. 11, p. 1-18, 2011.
- GONZALEZ REY, F. **A configura subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva**. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZALEZ REY, F. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma Perspectiva Construtivo-Interpretativa. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

GONZALEZ REY, F. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GONZALEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZALEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KAHHALE, E. M. P. **Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LOCKS, G. A.; YARED, Y. B. **Educação sexual e a práxis do professor de Ciências e Biologia**. In: MELO, S. M. M. de.; BRUNS, M. A. de T. Educação, sexualidade e saúde: diálogos necessários. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MITJÁNS MARTINEZ, A. **A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia**. In: GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, L. F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

NUNES, C. A. **História, Sexualidade e Educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. (Tese) Doutorado em Filosofia da Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RIBEIRO, P. R. M. **A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil**. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina, PR: UEL, 2009.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** (Tese) Doutorado em Educação - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTINEZ, A. **A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa.** In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Alínea, 2014.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2014.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69. p. 453-474, 2017.

## ORGANIZADOR

### Pedro Raimundo Mathias de Miranda



Pedro Raimundo Mathias de Miranda é Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso, um programa da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (Reamec), Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Amazonas em conjunto com o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) e licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Acre (Ufac). É professor de Ciências e Biologia do Colégio de Aplicação/Ufac e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências do Acre (GEPECAC). Atualmente, pesquisa sobre o livro didático de Ciências e de Biologia na Educação Básica em seus diversos aspectos e, especificamente, a abordagem de questões da sexualidade nos referidos livros didáticos.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem Emancipatória: 89, 92, 93 e 94.

### B

Criança: 22, 23, 39, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75 e 91.

### C

Curso de Pedagogia IFC-Camboriú: 46.

### D

Diversidade étnico-racial: 36, 41 e 42.

### E

Educação Básica: 12, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 91 e 95.

Educação Especial: 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 30, 32 e 33.

Educação Inclusiva: 10, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34.

Educação Infantil: 12, 38, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 68 e 69.

Epistemologia Qualitativa: 89, 94 e 96.

Equidade no acesso e permanência: 36, 40 e 44.

Enclusão Social: 10 e 37.

### L

Leitura: 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 82 e 84.

Linguagem: 63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86 e 87.

Literatura: 36, 38, 41, 43, 44, 63 e 68.

### P

Pandemia: 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 69, 70, 74 e 75.

Poesia: 73, 78, 79, 80, 83, 87 e 88.

Processos formativos e educativos: 46, 47, 48, 50, 54, 55 e 60.

### S

Significações: 78, 79, 83, 84, 86, 87 e 90.

### T

Teoria da Subjetividade: 89 e 93.

ISBN: 978-65-86283-65-5

QR



9 786586 283655

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283655