

ORGANIZADORES

Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior



POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

XVI Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade



Criação Editora

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Organizadores:

Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior

ISBN 978-85-8413-358-1

EDITORA CRIAÇÃO CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Ítalo de Melo Ramalho
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO CIENTÍFICO Avaliadores

Alana Vasconcelos
Ana Maria Freitas Teixeira
Ana Paula Teixeira Bruno Silva
Carla Roberta Sasset
Cassiano Celestino de Jesus
Ceila Sales de Almeida
Cesar Bressanin
Eloiza Dias Neves
Elza Ferreira Santos

Karla de Oliveira Santos
Kate Constantino Oliveira
Manuel Bandeira dos Santos Neto
Márcia Boell
Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Waldinei Santos Silva
Yan Capua Charlot

Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Organizadores

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS



Criação Editora
ARACAJU | 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES

É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados e que desejem que sejam reproduzidos neste livro.

Diagramação:
Adilma Menezes

Capa:
Yan Capua Charlot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

F815p França, Maria Lenilda Caetano (org.).
Políticas Educacionais: Experiências e Perspectivas. XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade /Organizadores: Maria Lenilda Caetano França, Pedro Jônatas da Silva Chaves e Waldemar Borges de Oliveira Júnior. – 1. ed. – Aracaju, SE : Criação Editora, 2023.
152 p., 21 cm. Inclui bibliografia
E-book: PDF.
ISBN: 978-85-8413-358-1

1. Formação de Professores. 2. História da Educação. 3. Prática Pedagógica. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 370.71
CDU 377.8

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Formação de professores.
2. Educação: Formação docente.

Sobre os Organizadores



Maria Lenilda Caetano França - Doutora em Educação (UFS). Professora Adjunta (UFAL/Penedo). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Contemporaneidade e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da História e Modernidade.



<https://orcid.org/0000-0001-8205-3795>



<http://lattes.cnpq.br/1842259102357566>



lenildaufs@gmail.com



Pedro Jônatas da Silva Chaves - Pedagogo, Mestre e Doutorando em Educação (UECE). Integrante do GDESB (PPGEUECE). Membro ANPED e ANDIPE. Professor e Pesquisador em cursos de graduação e pós-graduação lato sensu.



<https://orcid.org/0000-0002-1373-6805>



<http://lattes.cnpq.br/7478885268830998>



pedrojonatas_sc@hotmail.com



Waldemar Borges de Oliveira Júnior - Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). É docente da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Pesquisador do NEAB/GERA UFPA.



<https://orcid.org/0000-0003-2621-857X>



<http://lattes.cnpq.br/8351607838592034>



waldemarjuniorcn@gmail.com

Apresentação

A presente obra, intitulada **Políticas Educacionais: experiências e perspectivas**, organizada pelos pesquisadores Maria Lenilda Caetano Franca, Pedro Jônatas da Silva Chaves e Waldemar Borges de Oliveira Júnior, constituída de 8 artigos que versam sobre temas educacionais emergentes, oportuniza a publicização de pesquisas relevantes apresentadas e debatidas no XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (edição de 2022).

A apresentação deste livro é, antes de tudo, um convite à leitura. Nós, que trilhamos a educação, sabemos que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1996), por isso ler o mundo, ler o nosso mundo, ler o mundo das gerações anteriores e dessa, precede a leitura das vozes aqui encarnadas na escrita. Os autores aqui compartilham conosco suas concepções e reflexões sobre a educação em suas múltiplas nuances, abordando temáticas que se entrelaçam, pois há um compromisso e uma aposta ética e estética produzida pela práxis para ler o mundo através da educação.

O capítulo 1, **Políticas Educacionais de *Accountability* na Educação Alagoana**, as autoras Karla de Oliveira Santos, Cristina Maria da Silva Torquato e Valderlâni Viana Leite analisam o Programa Escola 10, identificando como o mesmo tem provocado mudanças nos sistemas de ensino e cooptado tais sistemas a implementar políticas de *accountability*.

O capítulo 2, **Assistência Estudantil como Estratégia para Permanência dos Discentes: Um Estudo Realizado no Instituto Federal do Piauí**, os autores Adriana A’ury Silva Lima Lopes, Romário Martins de Sousa, Telma Maria dos Santos Nascimento e Márcio Nannini da Silva Florêncio partem da educação como direito inerente à pessoa humana, defendem a Política de Assistência Estudantil (POLAE) como marco histórico importante para a permanência dos discentes, daí nos apresentam a configuração dessa política no âmbito do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

O capítulo 3, intitulado **Nuances da Relação entre sustentabilidade e os Conceitos Sociais da Realidade: Representações e Imaginário**, de autoria Carlos Lopatiuk, reflete a relação entre sustentabilidade e os



estudos da realidade, conceitos sociais, representações e imaginário numa perspectiva do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 03 - saúde e bem estar da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU).

O capítulo 4, denominado **O Direito à Educação de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas**, escrito Lucio Alves Pedrosa e Fernando da Silva Cardoso, tem como enfoque as condições e importância de oferta da educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, atribuídas às questões pedagógicas e modalidades de ensino, considerando os aspectos jurídicos e sociais para garantir o direito humano fundamental à educação, como determina a Constituição Federal brasileira, apresentando propostas de discussões acerca da temática, contextualizando normas que norteiam a garantia dos direitos e as condições das ofertas da educação através de uma estrutura socioeducativa que inclua as possibilidades do direito à educação.

O capítulo 5, intitulado **Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino das Ciências com foco na Formação de Professores/as de Biologia: tendências de pesquisas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (2003-2021)**, de autoria de Joaklebio Alves da Silva resgata e dialoga sobre as produções em nível de dissertações de mestrado e tese doutoral a despeito da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências no recorte de 2003 a 2021. No levantamento, o autor percebeu dentre outras dimensões, a necessidade de ampliação de estudos sobre a temática e a importância da formação docente.

O capítulo 6, **O Perfil das Produções Acadêmicas sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (2015-2019)**, os autores Waldeimar Borges de Oliveira Júnior e Wagner Nobre de Miranda mediante aos levantamentos de artigos científicos publicizados em periódicos qualificados, identificaram ainda, poucas produções sobre a temática das Relações Raciais, contudo, concordam com as produções, no que concerne ao papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações e racismo vivenciados em sala de aula.

O capítulo 7, **Jornada da Criança: o gênero RPG como estratégia interdisciplinar pós-quarentena**, produzido por Pedro Gabriel Viana do Amaral, propõe uma reflexão sobre os saberes interdisciplinares encontrados na construção de um jogo de *Role Plays Gaming* (RPG), visando compreender as relações com o saber que as crianças de 7 e 8 anos, as quais cursam o 2º ano do ensino fundamental, constroem ao jogar e brincar de RPG.



O capítulo 8, intitulado **Uma Sombra do Passado: Figurações do Monstro Gótico em Tolkien**, escrito por Anderson Amaral de Oliveira e Ulisses Karnikowski, trilha, através da literatura, o viés narratológico para apresentar quais elementos do gótico estão presentes na figuração do personagem Gollum, das obras *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, de John Ronald Reuel Tolkien.

Enfim, os 8 capítulos que compõem esta obra são apresentados como um convite à leitura, mediante uma análise crítica e propositiva para que o diálogo entre os autores e os leitores possa resultar em reflexões extensivas ou diferentes das apresentadas aqui. Agora só nos resta desejar uma agradável leitura!

Abril de 2023.

Os Organizadores



SUMÁRIO

1. Políticas Educacionais de *Accountability* na Educação Alagoana
Karla de Oliveira Santos
Cristina Maria da Silva Torquato
Valderlâni Viana Leite 13

2. Assistência Estudantil como Estratégia para Permanência dos Discentes:
Um Estudo Realizado no Instituto Federal do Piauí
Adriana A'ury Silva Lima Lopes
Romário Martins de Sousa
Telma Maria dos Santos Nascimento
Márcio Nannini da Silva Florêncio 29

3. Nuances da Relação entre a Sustentabilidade e os Conceitos Sociais da
Realidade, Representações e Imaginário
Carlos Lopatiuk 39

4. O Direito à Educação de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Me-
didas Socioeducativas
Lucio Alves Pedrosa
Fernando da Silva Cardoso 61

5. Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino das Ciências com foco
na Formação de Professores/as de Biologia: tendências de pesquisas em
Programas de Pós-Graduação no Brasil (2003-2021)
Joaklebio Alves da Silva 79

6. O Perfil das Produções Acadêmicas sobre Relações Étnico-Raciais na
Educação Infantil (2015-2019)
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Wagner Nobre de Miranda 101


7. Jornada da Criança: O Gênero Rpg Como Estratégia Interdisciplinar
Pós-Quarentena
Pedro Gabriel Viana do Amaral 113


8. Uma Sombra do Passado: Figurações do Monstro Gótico em Tolkien¹³¹
Anderson Amaral de Oliveira
Ulisses Karnikowski 131




*1. Políticas Educacionais de Accountability na Educação Alagoana**


Karla de Oliveira Santos

 <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>


 Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brasil. Email: karla.oliveira@uneal.edu.br.


Cristina Maria da Silva Torquato

 <https://orcid.org/0000-0003-2363-1457>

 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brasil. Bolsista PIBIC/FAPEAL. Email: cristinatorquato6@gmail.com.

Valderlâni Viana Leite

 <https://orcid.org/0000-0002-9647-6868>

 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brasil. Bolsista PIBIC/FAPEAL. Email: valderlani.viana371@gmail.com.

* Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

1. QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Desde as últimas três décadas, temos vivenciado reformas educacionais de cunho neoliberal e gerencialista, que tem provocado mudanças significativas nos sistemas de ensino, na tentativa de adequação da educação ao setor produtivo, implicando em políticas de *accountability*.

As políticas de *accountability*, enquanto componentes de reformas, têm se materializado no Brasil sob a prerrogativa de incorporação de uma reforma gerencial na administração pública. (SOUZA e NETO, 2019).

Os sistemas educacionais estão imersos em uma lógica concorrencial do mercado, disputando espaços nos ranqueamentos estabelecidos pelas políticas de avaliações externas, classificando, excluindo e responsabilizando escolas, professores, estudantes e famílias, por tais resultados, como uma espécie de prestação de contas do ensino ofertado à comunidade escolar.

Nesta conjuntura, no ano de 2015, assume o governo do Estado de Alagoas, José Renan Vasconcelos Calheiros Filho (MDB), no qual inicia o processo de implementação do novo gerencialismo na educação alagoana, através de políticas de *accountability*, sob o consenso de modernização e superação das desigualdades educacionais e dos indicadores negativos.

Em 2017 há o lançamento do Programa Escola 10, sendo instituído no ano de 2018, através da Lei nº 8.048/2018. O Programa Escola 10 é uma política do estado de Alagoas, que promove acordos de cooperação entre os municípios alagoanos, através da assinatura de termo de adesão e que tem reforçado a responsabilização dos profissionais da educação por alcance de metas através de avaliações oficiais e prestação de contas do seu trabalho.

O Escola 10 se insere nesse contexto por ser espaço propício para políticas de *accountability*, como parte do novo gerencialismo que reverbera na criação de indicadores e mensuração de performances, produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática, prioritários por serem campos de conhecimento da Prova SAEB, como também, avaliações externas, elaboradas pelas secretarias estadual e municipais de educação, que regulam o trabalho dos docentes alagoanos.

De acordo com as considerações iniciais apresentadas, partimos da problemática: Como o Programa Escola tem promovido políticas de *accountability* na educação alagoana? O objetivo geral desta investigação é apresentar uma análise do Programa Escola 10, identificando como o mesmo tem provo-



cado mudanças nos sistemas de ensino e cooptado tais sistemas a implantar políticas de *accountability*.

A investigação é de cunho qualitativo, almejando um processo de reflexão e análise do contexto brasileiro e alagoano, com a realização da revisão da literatura sobre a política de *accountability* na administração pública, no tocante à área da educação, pertinentes ao objeto de análise. Como também, a análise documental das principais legislações que orientam o Programa Escola 10.

A partir da apresentação inicial, esse texto foi organizado expondo na primeira seção, as considerações sobre as políticas de *accountability* na educação brasileira, o cenário das reformas educacionais do final do século XX e as implicações do novo gerencialismo na educação pública. Já na segunda seção, apresentamos o Programa Escola 10 e as influências e configurações das políticas de *accountability* na educação pública alagoana. E por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A gestão das políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, tem incorporado a lógica do novo gerencialismo público nas práticas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas nas três esferas administrativas da federação, ou seja, em âmbito federal, estadual e municipal, que tem se pautado no consenso de ineficiência dos serviços públicos.

As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhadas das ideias de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p.12).

Sendo assim, tem sido conduzido mudanças nos aspectos gerenciais das políticas públicas, recomendando a adoção de critérios de racionalidade administrativa como meio de resolução dos problemas, com políticas focalizadas e programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos



pobres e vulneráveis para compor o núcleo da estratégia de reforma social. (OLIVEIRA, 2011).

Peroni (2003) aponta que:

A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa de objetivos e a autonomia do administrador para gerir recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através de resultados, verificando-se se foram ou não atingidos os objetivos propostos no contrato.(p.59).

Esse modelo vem promovendo mudanças marcadas predominantemente pelos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos, que tendem a ignorar os diferentes contextos da realidade educacional, favorecendo o controle social, através da competitividade e performances apresentadas pelas instituições escolares.

Segundo Gewirtz e Ball (2011), o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação de resultados, nível de frequência e destino dos egressos, articulado a um vocabulário da empresa, a exemplo de excelência, qualidade e eficiência.

Com o avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais sendo implementadas na educação pública brasileira nas últimas décadas, uma pseudo qualidade educacional ganha um foco, o que implica na incorporação frequente de políticas de *accountability*, a partir do tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização. Contribuindo com a discussão, Souza e Neto (2019), afirmam que: “ a *accountability* se configurou como um importante instrumento da nova gestão pública para implantar processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização como formas de maximização do controle gerencial, dos processos e dos resultados”. (p. 43).

Segundo Afonso (2012), o significado do vocábulo *accountability* indica forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, que de forma autoritária responsabiliza as instituições escolares, as organizações e os indivíduos.

Para Brooke (2006), as políticas de *accountability*, são políticas de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.



Sendo assim, podemos afirmar que apesar de existir diversos significados para *accountability*, podemos traduzi-la em responsabilização, seja pelos desempenhos, consequências, controle, ou mesmo publicização dos resultados alcançados, tendo como característica comum, a ação de culpabilizar e atribuir consequências, sendo elas positivas ou negativas.

No Brasil, é importante destacar que alguns instrumentos foram fundamentais para a construção do *accountability*, sendo eles: a Constituição Federal de 1988 e a Reforma do Aparelho de Estado de 1995, que estão fundamentados em natureza macro, favorecendo, desse modo, o desencadeamento das demais ações em prol do controle social na administração pública gerencial, que tem como intuito, compensar a redução do controle legal de procedimentos e complementar o controle de resultados.

É interessante frisar que não há um modelo padrão de *accountability*, e que este, no que lhe concerne, não é um problema, porém, a objeção maior está na forma como ele está sendo utilizado. No cenário brasileiro, por exemplo, corresponde ao avaliar no individual, no qual a escola torna-se a grande responsável pelos indicadores quantitativos, resultantes de uma avaliação classificatória e pontual.

Vale ressaltar que “as políticas públicas educacionais brasileiras utilizam os resultados das avaliações por meio de publicação como forma de controle e planejamento” (SOUZA, 2016, p. 89), no intuito de tentar alcançar uma suposta qualidade educacional, que tem como ponto de partida a melhoria de resultados quantitativos.

Com relação a isso, é possível perceber que esta política de responsabilização está pautada no discurso da meritocracia, por meio de competição, *rankings* e premiações, em que cada vez mais o foco dos estudos de avaliação estão sendo deslocados, dando uma maior ênfase às avaliações externas, com a criação de políticas educacionais voltadas para um ensino que se limita ao controle de resultados e em consequência disso, tem regulado o trabalho dos docentes e ameaçado a gestão democrática, ao retirar a sua autonomia pedagógica e administrativa.

As políticas de responsabilização derivadas das práticas de *accountability*, por muitos é considerada como uma busca por melhorias para a educação, atribuindo punições para os profissionais do magistério de acordo com os resultados apresentados nos testes estandarizados realizados pelos alunos, sendo de interesse governamental controlar e monitorar a qualidade do ensino ofertado.



De acordo com um estudo desenvolvido por Brooke (2008), ele aponta dois grupos para as políticas de *accountability*: *high stakes*, (que tem grande impacto e com bonificação) e o segundo, *low stakes*, (que tem pouco impacto e não atribui consequências materiais). Como exemplos de estados e municípios brasileiros que implementaram essas políticas por algum tempo ou que ainda as utilizam, o referido autor cita: Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará e Sobral (Ceará), que se enquadram em programas de alto impacto (*high stakes*) e Paraná e Belo Horizonte (Minas Gerais) como de pouco impacto (*low stakes*). (BROOKE, 2008).

No entanto, o que há de semelhança entre *high stakes* e *low stakes*, é o fato da premiação ou/e bônus salarial ser uma recompensa pelo alcance de metas estabelecidas pelos programas. E ainda, observamos as sanções, que podem se dá no campo material ou simbólico, caso a escola não alcance os escores estabelecidos por estas políticas de *accountability*. A exemplo de cortes salariais, não pagamento de bonificações, exposição moral, transferências de escolas, entre outros.

Sendo assim, pode-se perceber o alto nível de características adotadas pelo meio empresarial, adentrando no sistema educacional através das políticas de *accountability*, que estimula a competitividade, a responsabilização unilateral e a busca demasiada pelo alcance de metas sem ser considerados outros fatores extra-escolares que podem influenciar no desempenho estudantil e no trabalho do professor e demais profissionais da educação para o alcance das metas estabelecidas.

3. O PROGRAMA ESCOLA 10 NA EDUCAÇÃO ALAGOANA COMO ESPAÇO DE POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY

O Programa Escola 10 foi lançado em 2017, em um grande evento, que reuniu prefeitos, secretários de educação e professores, no Centro Cultural e de Exposições Ruth Cardoso, na capital Maceió, baseado no modelo do estado do Ceará, nomeado de Programa Escola Nota Dez. Conforme Silva e Farenzena (2020):

É oportuno registrar que, no período do evento de lançamento do Escola 10, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sintetal) participava da greve nacional da educação, iniciada em 15 de março daquele ano, e esteve presente na solenidade com faixas, bandeiras e cartazes que foram distribuídos à plateia cobrando do governo “o verdadeiro compromisso com a educação”. (p.539)



O discurso propagado era a de que o Escola 10 seria o elemento propulsor para alavancar a qualidade do ensino em Alagoas. Mas só será instituído no ano de 2018, a partir da Lei nº 8.048/2018, publicado no diário oficial do estado no dia 26 de novembro do mesmo ano, se consolidando como uma política pública de governo, a partir da finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da educação básica de todas as escolas públicas de Alagoas, definindo diretrizes e ações para a sua implementação nos sistemas de ensino.

Foi efetivado através de acordos de cooperação entre estado e municípios, com a assinatura de termo de adesão, pactuado pelos 102 municípios alagoanos. De acordo com as informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Alagoas (SEDUC), todos os municípios, sem exceção, aderiram ao programa.

O Programa Escola 10 é um pacto pela educação do estado, integrando as redes estadual e municipais de ensino. Possui como objetivo o fortalecimento do ensino público para aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assistência técnica e financeira, pactuação de metas e compromisso e alinhamento de ações com os municípios.

Dentre os compromissos pactuados com os municípios alagoanos estão: aumentar o nível de proficiência dos estudantes, garantindo aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática (metas individuais), aumentar a taxa de aprovação (mínimo de 95%), aumentar a taxa de participação de estudantes na Prova SAEB (>90%), reduzir a taxa de abandono (<5%), reduzir a taxa de distorção idade x série (<5%), garantir o cumprimento do IDEB proposto pela SEDUC.

Destacamos que os indicadores estabelecidos pela SEDUC, ultrapassam os estabelecidos pelo INEP, com a promoção contínua de avaliações em larga escala para todos os sistemas de ensino, como uma forma de preparação para o alcance do IDEB. Santos (2022), afirma que há uma centralidade dos processos de avaliações externas, que podem se configurar como condição de prestação de contas e de responsabilização da comunidade escolar para alcance dos escores estabelecidos, gerando pressões para a competitividade e performatividade nas avaliações externas, mobilizando discursos e estratégias, que reduzem a qualidade do ensino aos resultados alcançados.

Em relação às ações do Programa Escola 10, a Lei nº 8.048/2018 destaca em seu artigo 4º o seguinte:



Art. 4º As ações do Programa têm por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II – reduzir os índices de alfabetização incompleta, letramento insuficiente e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;

III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e

IV – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Educação Básica. (ALAGOAS, 2018).

Segundo Silva (2021), essas ações estão correlacionadas a um aumento das responsabilidades burocráticas que são atribuídas aos docentes e demais membros da equipe gestora da escola, que se fundamentam em uma melhoria na “qualidade da educação”, que vem sendo obtida a partir de um único indicador que considera somente os resultados em Matemática e Língua Portuguesa, e também o fluxo escolar e a taxa de aprovação dos estudantes.

De acordo com Afonso (2009), um sistema de *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão da responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes).

É importante destacar a transferência de responsabilidades para os municípios alagoanos, no intuito de que suas ações sejam controladas pela SEDUC, mas a responsabilização por resultados se dará de forma unilateral.

Art. 3º O Estado **poderá** (grifo nosso) oferecer apoio técnico e financeiro, na forma de material didático complementar, pagamento de bolsas a profissionais responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, realização de avaliações externas, nos termos desta Lei e de acordo com as diretrizes do Programa, aos municípios que tenham aderido ao Programa a fim de garantir a efetiva implementação das ações pactuadas entre as partes.(ALAGOAS, 2018).

A Lei nº 8.048/2018 tem como objetivo construir propostas que assegurem a garantia do aprendizado de forma “adequada”, a redução dos índices



de alfabetização, a diminuição da distorção idade-série e também, garantir que os direitos de aprendizagem, que estão definidos pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da delimitação de habilidades e competências, sejam desenvolvidas e se apliquem aos estudantes.

Destacamos que tais ações do Programa Escola 10, têm provocado uma competitividade e responsabilização exacerbada entre as escolas, como podemos ponderar a partir de Afonso (2009): “um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados”. (p.18). E também, apresenta outras problemáticas como pontua os autores Oliveira; Gomes e Silva (2020):

Acreditamos que, hoje, existe uma política de culpabilização dos professores que se sentem pressionados no cumprimento das tarefas impostas pela SEDUC, excluindo da escola e reduzindo nos professores a sua autonomia administrativa e pedagógica, o que se caracteriza como uma gestão de cunho gerencial e promotor de tensões no ambiente escolar.” (p.61).

O Programa Escola 10 possui uma articulação com as políticas de avaliação externa e desqualifica a valorização profissional, reduzindo-a a bonificações sob a égide do discurso da meritocracia, como também, fere os princípios da gestão democrática. Conforme reforçado por Silva (2022), ao afirmar que o Programa está alinhado à proposta gerencialista, através de uma lógica empresarial de competitividade entre as escolas e redes de ensino, do controle e do monitoramento com os diversos formulários para acompanhamento das atividades dos gestores e docentes, inclusive em sala de aula.

Em 2019, é criada uma outra legislação com o nº 8.171/2019, que criará o Prêmio Escola 10, premiando os municípios que atingirem as metas determinadas pela SEDUC, com base no IDEB, com previsão de distribuição de vinte milhões de reais. Sendo dez milhões destinados aos anos iniciais e dez milhões destinados aos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido nos artigos 4º e 5º da referida lei, fortalecendo os mecanismos de *accountability*.

É importante destacar que antes da criação do Prêmio Escola 10, foi criado no ano de 2016, o Prêmio Ib Gatto Falcão, que também atribuía premiações às escolas. No entanto, os recursos eram destinados às escolas que apresentassem os melhores e piores resultados do IDEB. Não havendo sanções para



as escolas que não atingiam o IDEB, mas sim, apoio financeiro e pedagógico, com a execução de um Plano de Ação a ser desenvolvido para alavancar os resultados futuros.

O atual prêmio substitui o Prêmio Ib Gatto Falcão e não há qualquer iniciativa para auxiliar as escolas que ocuparão os índices negativos nos ranqueamentos estabelecidos pelo Programa Escola 10, demonstrando desta forma, o fortalecimento de políticas de *accountability* na educação alagoana, a partir do que Brooke (2006) aponta como *high stakes*, provocando alto impacto nas instituições que apresentarão performances não satisfatórias.

Para Afonso (2009), o uso de *high-stakes testing* significa que os resultados dos testes estandardizados constituem o único fator para a tomada de decisões cruciais sobre as escolas, os professores e estudantes, podendo provocar possíveis efeitos não desejáveis.

Observamos que há uma relação entre o Programa Escola 10 e as políticas de *accountability* ao identificarmos concepções baseadas em seus pilares como: avaliação por meio da supervalorização das avaliações em larga escala, centralização nos aspectos quantificáveis, prestação de contas pela pressão ocasionada aos profissionais da educação sobre o desempenho apresentado pelos estudantes, desconsiderando as diversas realidades vivenciadas no cotidiano escolar e a responsabilização que se manifesta através da atribuição de “culpa” às instituições de ensino e principalmente aos professores, além da cobrança pelos resultados apresentados.

A supervalorização dos dados quantitativos acaba desconsiderando os dados qualitativos, e menosprezando o verdadeiro propósito da educação, que é ofertar um ensino que seja de qualidade para todos os estudantes, a fim de contribuir para a sua formação integral e para o exercício da cidadania.

Ao focalizar apenas em aumentar os indicadores de Língua Portuguesa e Matemática, por serem as disciplinas cobradas nos testes, já é perceptível o controle e limitação do currículo, inclusive com a produção de apostilas destinadas para todas as escolas e alinhadas às avaliações em larga escala.

Como afirma Brooke (2006):

Há sistemas oficiais que aplicam testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem e empregam critérios para determinar que escolas apresentam desempenho melhor, os quais têm consequências para os membros da equipe escolar mesmo quando estas são simbólicas e até imprevisíveis. (p.286).



Nesse sentido, a responsabilidade está sobre os sujeitos que trabalham em tais escolas, incluindo assim gestores e professores, que ficam com a tarefa de criar estratégias para que alcancem determinadas metas impostas a cada ano de avaliação, caso contrário, a escola poderá sofrer algum tipo de sanção, sendo este um processo de culpabilização por partes dos profissionais, como se eles fossem os principais responsáveis pelo “fracasso” escolar.

O programa ainda traz como inovação, a figura do Articulador de Ensino, papel essencial para o controle pedagógico das ações desenvolvidas por docentes, sob a falsa ilusão de reconhecimento, através do pagamento de bolsas mensais e de bonificações para os docentes, que se empenharão para a melhoria dos índices estabelecidos. Para Silva (2022), os Articuladores de Ensino são importantes para esta política gerencialista, com inúmeras atribuições, como a formação docente em serviço e apoio à coordenação pedagógica, utilizando instrumentos de monitoramento e controle das ações docentes e de gestão.

Nessa conjuntura, teremos a Lei nº 8.224/2019, que cria a bonificação por resultados, no âmbito do Programa Escola 10.

Art. 3º Farão jus ao recebimento da Bonificação por Resultados, em decorrência do alcance de metas pactuadas, os servidores que obtiverem, no máximo, 5% (cinco por cento) de taxa de absenteísmo, bem como que permaneçam lotados e em efetivo exercício na unidade premiada no ano letivo de aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB por um período igual ou superior a 8 (oito) meses.(ALAGOAS, 2019b).

A referida Lei ainda pontua que tal bonificação não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, inclusive não servindo para cálculos da previdência social. O que demonstra a falta de valorização profissional e incorporação destas gratificações para fins de progressão na carreira, descontextualizada do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação.

Os valores podem chegar a dois mil reais a ser pago aos servidores que atuarão para o atingimento das metas pactuadas para cada etapa, estabelecidas pelo IDEB, podendo ser pago em duas parcelas.

Pontuamos que o Programa Escola 10 tem fortalecido a relação público-privado, introduzindo o novo gerencialismo na educação pública e seguindo a agenda dos grandes conglomerados empresariais, através da influência



da Fundação Lemann, que tem prestado assessoria para o desenvolvimento desta política em nosso Estado, alcançando uma dimensão macro ao de forma indireta se fazer presente nos 102 municípios alagoanos, pois não houve qualquer tipo de resistência ou desistência à adesão do Escola 10.

Nos anos de 2018 e 2020, o estado de Alagoas, através do Programa Escola 10, ganhou o prêmio Excelência em Competitividade, promovido pelo Centro de Liderança Pública (CLP), na categoria Destaque de Boas Práticas. A premiação possui como objetivo reconhecer os estados brasileiros que têm desenvolvido políticas de impacto em Competitividade, por meio dos indicadores e pilares de *Ranking* de Competitividade.

É importante destacar que o Programa Escola 10 tem obtido êxito nas metas estabelecidas pelo INEP, nos anos de 2017, 2019 e 2021, alavancando o IDEB de Alagoas e disputando projeções de resultados em âmbito regional.

No ano de 2017, 83,3% dos municípios alagoanos atingiram as suas metas. Com isso, Alagoas ficou entre os três estados brasileiros a apresentar os maiores índices de crescimento na educação. Em 2019, o estado alagoano também se destacou, ficando apenas em segundo lugar entre os estados de todo país, no qual 94,1% dos municípios cumpriram com as suas metas. Em 2021, os resultados não foram tão favoráveis, mesmo com o alcance tímido das metas, sendo importante considerar o contexto da pandemia da COVID-19.

Observamos que o Programa tem tido sucesso e reconhecimento nacional, devido aos esforços de todos os municípios alagoanos para a elevação dos indicadores educacionais, visto que Alagoas configurava os piores indicadores antes da criação desta política de governo.

Destarte, ressaltamos que o Programa Escola 10 não é definitivo, por ser uma política pública de governo, sua continuidade dependerá do novo governo que será eleito no pleito de 2022 e que seus resultados ainda são incipientes para que de fato tenhamos uma qualidade social e educacional em Alagoas.

4. À GUIA DE CONCLUSÕES

A década de 1990 é marcada por reformas no sistema educacional brasileiro, submetidas à nova ordem internacional e aos processos de globalização neoliberal, atendendo a uma lógica que visa acolher apenas os interesses econômicos do mercado e produzindo várias formas de exclusão social, pro-



pondo políticas que garantam a inserção e permanência de crianças e jovens no sistema público de ensino, sem uma preocupação real com uma qualidade educacional e social, buscando uma maior eficiência, eficácia, efetividade, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades.

As políticas neoliberais de responsabilização através de práticas de *accountability*, tem focado no treinamento de competências e habilidades por parte dos estudantes, regulação do currículo e controle do trabalho docente, almejando quantificar resultados que atendam aos interesses exigidos pelas avaliações em larga escala, como uma possível prestação de contas do serviço público ofertado para a comunidade educativa.

O Programa Escola 10, instituído pela Lei nº 8.048/2018, vem se consolidando como uma política pública exitosa no Estado de Alagoas, pelo empenho, compromisso e pactuação firmada com os 102 municípios.

A política instituída pelo governo de Alagoas, através do Programa Escola 10, tem promovido o estabelecimento de indicadores que deverão ser alcançados pelas escolas públicas, a partir da exposição de ranqueamentos entre as escolas e municípios, estimulando a competitividade, a performatividade e premiando escolas e docentes, invisibilizando os condicionantes internos e externos e ainda, reduzindo a autonomia administrativa e pedagógica, retirando o protagonismo docente na elaboração de seu planejamento educacional.

É precisamente no espaço escolar que decorre toda a preparação das aulas propostas pelo docente para o treinamento de competências e habilidades a serem desenvolvidas e exercidas aos alunos, bem como, a própria aplicação dos testes. A escola por ser o local responsável pelo ensino dos componentes curriculares e pela formação dos sujeitos, compartilha suas responsabilidades juntamente com os professores, com base nos resultados que os estudantes apresentam nos testes periódicos aplicados pelo Programa Escola 10.

Ao invisibilizar as diversas realidades educacionais das escolas públicas alagoanas, o Programa Escola 10 ainda desvaloriza os aspectos qualitativos da educação, trazendo desse modo, concepções reducionistas da avaliação escolar, utilizadas de maneira exacerbada, interferindo no verdadeiro significado que os processos de avaliações deveriam ter para a formação integral e cidadã dos estudantes, assim como, o retrocesso para a gestão democrática, que acaba minimizando a autonomia administrativa e pedagógica, ao ser imposto a adequação do seu currículo para atender às necessidades e exigências advindas do Programa, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, sob a falácia de direitos de aprendizagem.



Sendo assim, compreende-se que há políticas de *accountability* nas diretrizes do Programa Escola 10, no entanto, é importante ressaltar que apesar da cobrança, exigências à prestação de contas e imposição de metas a serem alcançadas, o Programa tem obtido êxito, visto que os índices educacionais se elevaram expressivamente após a sua implementação comparado aos anos anteriores de criação do Programa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em; 02 de março de 2021.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de maio de 2021.

ALAGOAS, **Lei nº 8.048, de 23 de novembro de 2018. Lei nº 8.048/2018**. Institui o Programa Escola 10 com a finalidade de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica de todas as redes públicas de Alagoas, define as diretrizes e dá outras providências. Diário Oficial do estado de Alagoas. Maceió, 2018, nº 906. 26 nov. 2018, p.1.

ALAGOAS, **Lei nº 8.224, de 19 de dezembro de 2019. Lei nº 8.224/2019**. Dispõe sobre a criação da bonificação por resultados no âmbito da Secretária do Estado da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do estado de Alagoas. Maceió. 2019 a.

ALAGOAS, **Lei nº 8.171, de 8 de outubro de 2019, Lei nº 8.171/2019**. Dispõe sobre a criação do Prêmio Escola 10 e autoriza o Poder Executivo Estadual premiar os municípios que atingirem as metas estabelecidas pela Secretária de Estado da Educação – SEDUC com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas. Maceió. 2019 b.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cardernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>. Acesso em 01 de maio de 2021.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, 2008 - Volumen 1, Número 1. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar-Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p.193-221.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra; GOMES, Maria das Graças Correia; SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. O Programa Escola 10 e os desafios da gestão da educação em Alagoas. In: SANTOS, Javan Sami Araújo dos; TRAJANO JÚNIOR, Salatiel Braga (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Brasileira em cenário alagoano**. Meio eletrônico. Brasília: Anpae, 2020, p. 51-63. Disponível em: <https://www.seminariosre->



gionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEGestaoDaEducaoCenario-Alagoano.pdf. Acesso em: 08 de março de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Myriam; PINI, Mônica Eva. Novas e velhas formas desregulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina. In: OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (org.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado: no Brasil nos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANTOS, Karla de Oliveira. Accountability, avaliações em larga escala e suas configurações na educação alagoana: breve análise do Programa Escola 10. In: CASTRO, Paula Almeida de. et al., (Orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022, p. 1356-1371.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da; FARENZENA, Nalú. O Programa Escola 10 no contexto da educação alagoana. **Diversitas Journal** ISSN 2525-5215 DOI: 10.17648/viversitas-journal-v5il-900. Volume 5, Número 1 (jan.mar. 2020) pp: 531 – 546. Disponível em: http://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **Uma análise do programa escola 10 como política pública educacional para o estado de Alagoas**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto alegre, RS, 2021.

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10**. 1.ed. [recurso eletrônico] Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.

SOUZA, Allan Solano. **Responsabilização na Administração da Educação: a política de responsabilidade educacional como engrenagem de controle de resultados**. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SOUZA, Allan Solano; NETO, Antônio Cabral. Políticas de Accountability e suas configurações na educação brasileira. In: SOUZA, Débora Quetti Marques; LEITE, Célio Rodrigues; SOUZA, Allan Solano; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da (orgs.). **Políticas, práticas educativas e tecnologias na Educação: desafios da contemporaneidade**. Recife:EDUPE,2019, p.27-47.

AGRADECIMENTO


À bolsista voluntária Patrícia Tavares da Mota, pela significativa e relevante contribuição nesta pesquisa de iniciação científica, que culminou com o seu Trabalho de Conclusão de Curso, atingindo a nota máxima.







2. Assistência Estudantil como Estratégia para Permanência dos Discentes: Um Estudo Realizado no Instituto Federal do Piauí


Adriana A'ury Silva Lima Lopes

 <https://orcid.org/0000-0001-9481-6278>


 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGP) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação de Direitos Humanos e Licenciada em Pedagogia pela UFPI. É Técnica em Assuntos Educacionais pela UFPI.


Romário Martins de Sousa

 <https://orcid.org/0000-0001-6305-3511>


 Mestrando no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGP) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É Técnico em Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI).


Telma Maria dos Santos Nascimento

 <https://orcid.org/0000-0002-1043-9899>

 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGP) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação de Direitos Humanos e Licenciada em Pedagogia pela UFPI. É Técnica em Assuntos Educacionais pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Márcio Nannini da Silva Florêncio

 <https://orcid.org/0000-0001-5557-4181>

 Doutor e Mestre em Ciência da Propriedade Intelectual pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Possui Especialização em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Bacharel em Administração pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Instituto Federal do Piauí IFPI - Campus Uruçuí.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental inerente à pessoa humana. No Brasil, essa prerrogativa está garantida no Art. 6º da Constituição Federal (CF) de 1988 como um direito fundamental de natureza social. Assim, especifica-se tal prerrogativa no Título VIII - Da Ordem Social, particularmente nos Arts. 205 a 214, nos quais se encontra, de forma detalhada, uma série de aspectos que garantem a concretização desse direito. A Constituição brasileira declara que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme determina o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 113).

Dessa forma, a educação é compreendida como um direito essencial, universal, inalienável, ou seja, um importante recurso na busca da garantia dos direitos da cidadania, da emancipação social e da capacidade para o trabalho. Desse modo, a educação implica em formação integral do sujeito, possibilitando a conquista de todas as dimensões sociais e o total progresso pessoal.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal do Piauí – IFPI, oferta uma educação profissional baseada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam o desenvolvimento humano, como pressupõe Arruda, (2009 apud BOFF, 2018, p. 136):

A educação não para ser sequestrada como um item de mercado (profissionalização), mas como a forma de fazer desabrochar e desenvolver as potencialidades e capacidades do ser humano, cuja vocação ontológica e histórica é ser mais [...] o que implica um superar-se, um ir além de si mesmo, um ativar os potenciais latentes em seu ser.

O IFPI é uma instituição centenária que tem seu trabalho reconhecido pela sociedade piauiense em virtude da qualidade do ensino ofertado, marcado pelo compromisso em oferecer uma educação profissional pública de qualidade que vai além da compreensão de uma educação profissional e tecnológica voltada somente para o mercado de trabalho

Notabiliza-se, portanto, como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, providos de base científica e humanística, comprometidos com ações inovadoras na sociedade e com o desenvolvimen-



to sustentável, como se pode ver no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024: “o IFPI destaca-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com responsabilidade econômica, social e ambiental” (IFPI, 2020, p. 34).

Diante do exposto e considerando o cenário de desigualdade social, política, econômica e cultural do Brasil, acredita-se que as discussões em torno das políticas públicas de assistência estudantil são imprescindíveis, uma vez que são estratégias que contribuem para o acesso e permanência dos discentes, procuram diminuir as desigualdades no âmbito escolar e colaboram para o êxito acadêmico dos discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Para isso, o presente artigo tem como objetivo analisar a política de assistência estudantil (POLAE) como estratégia para a permanência dos discentes no IFPI. Considera-se este trabalho relevante, à medida que busca analisar estudos a cerca das políticas públicas de assistência estudantil, além de contribuir para ampliação do debate a respeito do tema desse trabalho.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesse estudo pode ser classificada com uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, uma vez que objetivou-se obter uma familiaridade com o objeto de estudo pesquisado (GIL, 2008).

A pesquisa trata de estudo de caso aplicado no Instituto Federal do Piauí a fim de analisar a importância das políticas públicas de assistência estudantil para o sucesso da permanência escolar na instituição. A fonte de coleta dos dados adotada foi a pesquisa documental baseando-se em leis, planos, cartilha, portarias e resoluções normativas emitidas pela instituição e pelo governo brasileiro, conforme observa-se no Quadro 1.



Quadro 1. Relação das fontes de evidências adotadas na pesquisa

Autor	Fonte de Evidência
Governo brasileiro	CF (1998); Decreto n. 723/2010; Portaria n. 39/2007
IFPI	PDI (2020-2024); Cartilha PEA/IFPI; Resolução Normativa n.35/2021

Fonte: Autoria própria (2023).

A partir do material coletado procedeu-se com a análise das informações obtidas utilizando a técnica de pesquisa qualitativa básica proposta por Merriam (1998). A pesquisa qualitativa básica baseia-se na seleção e simplificação dos dados, na disposição relacionada das informações obtidas e nas revisões dos significados extraídos a fim de obter considerações e atribuição de crédito explicativo (MERRIAM, 1998).

3. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007 foi implementado a partir do ano de 2008 para atender os discentes de cursos de graduação presenciais das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Dessa forma, assegurava que a assistência estudantil tivesse recursos financeiros destinados para aplicação desta política. Conforme §2º do artigo 3º da Portaria, “os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil” (BRASIL, 2007).

Para a Política de Assistência Estudantil, o PNAES representa um marco histórico, uma vez que define suas áreas de atuação e nordea os programas e projetos desenvolvidos nas IFES brasileiras.

Conforme Vasconcelos (2010) o alcance dessa política foi resultado de lutas coletivas de dirigentes, docentes e discentes significando a evolução de uma luta histórica em favor da proteção dos direitos da assistência estudantil como um direito social que visa a igualdade de oportunidades entre os discentes das Ifes.

Segundo Vargas (2008), a privação econômica em que se encontram os discentes de baixo poder aquisitivo pode influenciar no percurso acadêmico desses sujeitos, não só pela falta de acesso aos bens culturais, mas também pela necessidade em trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Para Finatti et al. (2007), a política de assistência estudantil possui status de direitos humanos, uma vez que abrange áreas básicas como moradia, ali-



mentação, transporte, recursos financeiros, saúde, apoio pedagógico, entre outros.

De acordo com o parágrafo 4º da Portaria Normativa MEC nº 39 de 12 de dezembro de 2007, a assistência estudantil contempla os discentes prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos:

As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

Com isso, compreende-se que todos os discentes poderão ser atendidos pela política de assistência estudantil com prioridade para aqueles em condição de vulnerabilidade socioeconômica ficando a critério da instituição outros requisitos. Como se pode ver, inicialmente, os recursos do PNAES foram destinados exclusivamente aos discentes matriculados no ensino superior nas IFES.

A Portaria nº 39/07 teve a sua abrangência modificada no ano de 2010. Dessa forma o PNAES foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dentre as inovações apresentadas está a inserção da educação profissional, conforme artigo 4º:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Como justificativa para a inclusão da educação profissional nesta política defendeu-se a ideia de “conferir à política de assistência estudantil um caráter mais amplo e institucionalidade mais densa” (BRASIL, 2010a).

Desse modo, a partir do ano de 2010, a Assistência Estudantil passa a ser executada pelo Ministério da Educação, atendendo, assim, não só os discentes do ensino superior, mas também, os discentes atendidos pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica, conforme dotação orçamentária explícita no artigo 8º “As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior.” (BRASIL, 2010b).



O IFPI, segue, a orientação do PNAES através da Resolução nº 14/2014, alterada pelas Resoluções nº. 31/2014, 27/2016 e 35/2021 - Conselho Superior do IFPI – CONSUP. Esse dispositivo instituiu a Política de Assistência Estudantil do IFPI – POLAE.

Conforme afirma Rodrigues (2002), a história do IFPI é caracterizada, desde a criação da Escola de Aprendizes Artífices em 1910, pelo compromisso em reduzir as desigualdades sociais objetivando o combate à evasão e contribuindo, desse modo para o sucesso da trajetória estudantil.

Assim, o IFPI, a fim de atender a missão a que se propõe conta com a POLAE que desempenha o seu papel a partir de atividades que procuram diminuir as desigualdades socioeconômicas e incentivar a justiça social na trajetória acadêmica de todos os alunos atendidos pelo IFPI. Dessa forma, tanto a assistência estudantil deve ser discutida sob o ponto de vista de múltiplas funções - social, pedagógica, psicológica -como também na perspectiva socioassistencial que pode ser expandida em torno de diversos aspectos como, por exemplo, o risco social presente em situações de falta de moradia, violência familiar e urbana, envolvimento com drogas, entre outros.

A Resolução Normativa 35/2021 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFP, que aprovou a consolidação e atualização da POLAE, no âmbito do IFPI, estabelece que:

a Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí é um conjunto de princípios e diretrizes que norteia a implantação de programas que visam garantir o acesso, a permanência e o êxito acadêmico na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico. (IFPI, 2021).

A POLAE desempenha o seu papel a partir de atividades que procuram diminuir as desigualdades socioeconômicas e incentivar a justiça social na trajetória acadêmica de todos os discentes regularmente matriculados na instituição. Para isso, desenvolve ações realizadas mediante os Programas Universais que atendem a todos os discentes, e o Programa de Atendimento aos Estudantes oriundos de famílias em situação de Vulnerabilidade Social, que tem o escopo de proporcionar a ampliação das condições de acesso, permanência e êxito discente por meio de atividades que apoiam o processo de aprendizagem, contribuindo para a formação acadêmica com igualdade de oportunidades e prevenção da evasão escolar.



Nesse sentido, Dutra e Santos (2017) destacam o caráter universal da assistência estudantil, voltado para todos os discentes, com o intuito de contribuir para melhorar a atuação acadêmica e a formação de cidadãos críticos e éticos. Ressalta-se, com isso, a importância educacional da POLAE, o que corresponde ao projeto de formação cidadã proposto pelo IFPI.

Nos *campi* do IFPI, a gestão da Polae é executada pelas Coordenações de Assistência Estudantil, que utiliza o Sistema de Fluxo de Atendimento ao Estudante (Sifae) para realizar o atendimento e o acompanhamento discente, e conta com a articulação do trabalho multiprofissional que envolve todos os profissionais que lidam de forma direta com as ações de intervenção pedagógica junto aos discentes. O Sifae acompanha, inclusive, a aplicação dos recursos da assistência estudantil. Portanto, é papel primordial de cada *campi* do IFPI estabelecer os critérios e a metodologia de seleção dos estudantes, tendo como público prioritário aquele oriundo da rede pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio. Assim, cabe a cada *campi* buscar mecanismos de avaliação sob o impacto acadêmico e social na vida dos discentes no decorrer de sua assistência para aperfeiçoamento na aplicação dessa política.

Neste raciocínio Weiss (1998), afirma que a avaliação é um processo sistemático, no qual se julgam as operações e/ou os resultados de determinada política ou programa, elaborando comparações entre padrões explícitos e implícitos, de forma a contribuir com o aprimoramento do programa ou política analisados.

Portanto, os discentes, ao ingressarem no IFPI, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, buscam não só as mudanças proporcionadas pelo processo de educação – como afirma Freire (apud BOFF, p. 149) “a educação não muda o mundo, mas mudam as pessoas que vão mudar o mundo” –, mas também a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, direito constitucional expresso no inciso I do Art. 206 da Constituição brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa percebeu-se que o PNAES é uma política que está situada no robustecimento da assistência estudantil representando um avanço no reconhecimento da assistência estudantil como um direito social. Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que os fato-



res socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação ou formação técnica, gerando inclusive abandono escolar. E assim, o PNAES atua fortemente na permanência dos discentes na rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

Constatou-se também que no cerne do desenvolvimento educacional o IFPI destaca-se, portanto, como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de base científica e humanística, comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com o desenvolvimento sustentável, como se pode ver no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024: “o IFPI destaca-se como instituição de referência nacional na formação de cidadãos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade e com responsabilidade econômica, social e ambiental” (IFPI, 2020).

Portanto, o IFPI, a fim de atender a missão a que se propõe, conta com a Política de Assistência Estudantil – POLAE que desempenha o seu papel a partir de atividades que procuram diminuir as desigualdades socioeconômicas e incentivar a justiça social na trajetória acadêmica de todos os alunos atendidos pela rede em todo o estado do Piauí. De modo promover a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão na sua formação de nível técnico ou superior, além de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Ademais, o estabelecimento de uma política nacional de assistência estudantil figura como um marco histórico importante, porquanto as ações passam a ser direcionadas por ela e os recursos para sua implementação são assegurados pelo Estado.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Exposição de Motivos (EM) Interministerial nº 11, de 7 de maio de 2010**. Brasília, 2010a.
- BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 20 jul.2010, página 5. Brasília, 2010b.



BRASIL. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

SHIRLEY; R. F. L.; ZILDA, B. L. (Org.). **Cartilha da Política de Assistência Estudantil do IFPI.** Teresina: IFPI, 2017.

DUTRA, Natália G.R.; SANTOS, Maria F.S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL** – indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. *Libertas, Juiz de Fora*, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: . Acesso em: 21 out. 2022

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

IFPI. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2020-2024:** construindo para o futuro. Teresina: IFPI, 2020.

IFPI. **Resolução Normativa 35/2021 – CONSUP/OSUPCOL/REI/IFPI.** Aprova a consolidação e atualização da Política de Assistência Estudantil (POLAE), no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), e dá outras providências.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

RODRIGUES, Antônio Gerardo et al. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí 90 anos de ensino profissionalizante.** Teresina: EDUFPI, 2002. 180 p.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho:** um estudo com egressos da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.


WEISS, Carol. **Evaluation.** Upper Saddle River: Prentice Hall, 1998.






3. Nuances da Relação entre a Sustentabilidade e os Conceitos Sociais da Realidade, Representações e Imaginário

Carlos Lopatiuk

 <https://orcid.org/0000-0001-5918-0657>

 Possui graduação em Direito - em Ciências Contábeis e Administração Pública pela UEPG. É servidor concursado do Tribunal de Contas do Paraná e atualmente é Assistente Jurídico de Desembargador no Tribunal de Justiça do Paraná. É Doutorando em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa - Pública e doutorando em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG.

1. INTRODUÇÃO

Parte se do princípio que o imaginário esta nos ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU) e a realidade esta na crise sanitária, intensificada pela pandemia e na vivencia do dia a dia com suas agruras e interferências, principalmente se analisados os aspectos de vida, futuro e presivibilidade.

A fragilidade enfrentada no contexto atual, em inúmeros âmbitos da sociedade, especialmente no que diz respeito à saúde e ao bem-estar é inegável. A pandemia da Covid-19, na realidade, apenas veio para dismantelar uma estrutura já desgasta e muito frágil. Sistemas de saúde entrando em colapso indivíduos enfrentando situações mentais extremamente delicadas e governos falhando em promover políticas públicas eficientes, são apenas alguns dos problemas que a pandemia evidenciou.

Os conceitos de imaginário e realidade são muito importantes e atuais e relacionados aos de representação social que surgiu ao se trazer uma nova perspectiva para a psicologia social relacionada aos processos psicológicos individuais enquanto influenciados pelo social tem relação com a presença real, imaginária e no reconhecimento ou não das relações e troca de experiências entre as pessoas no dia-a-dia. A pandemia intensifica essa realidade¹.

Acerca da sustentabilidade na contemporaneidade, Lopatiuk; Lopatiuk (2022) defende:

Hoje, o mundo ainda não está em um patamar totalmente sustentável. O modelo de exploração que ainda é utilizado visa sempre a máxima produtividade que acaba explorando os recursos de uma forma que gera desperdício e impactos negativos no meio ambiente. A monocultura utilizada na agricultura é uma das principais formas de degradação do solo e é utilizada em larga escala. Atualmente, vários ecossistemas estão fragilizados devido a este modo de exploração. (LOPATIUK; LOPATIUK, 2022)

Agenda 2030, projeto da ONU pensado para desenvolver os mais diversos âmbitos da sociedade, de maneira coordenada, responsável e, especialmente, sustentável, apresenta-se como uma alternativa plausível de proteção à po-

¹ <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/teoria-das-representacoes-sociais/32194#:~:text=De%20acordo%20com%20Oliveira%20e,classes%2C%20cujos%20membros%20s%C3%A3o%20desiguais>



pulação e de criação de políticas públicas mais influentes, com maior alcance e, sendo assim, mais efetivas.

No entanto, faltando pouco tempo para alcançar a data limite das metas da Agenda 2030, os dados e a realidade, demonstram que a metas estão longe de serem alcançadas, por falta de políticas públicas mais efetivas, pela falta de ações mais enérgicas por parte dos governos e dos próprios indivíduos, entre outros inúmeros motivos. Em virtude disso, o presente trabalho, busca compreender qual seria o papel da Agenda 2030 e de seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável na busca de um mundo mais sustentável, baseando-se na realidade palpável e nos dados preocupantes com os quais o mundo depara-se.

1.1 Objetivos

A fim de compreender o problema como um todo e encontrar o ponto de choque entre a Agenda 2030 e a realidade que o mundo enfrenta o presente trabalho, conta com o objetivo geral em pesquisar a relação entre sustentabilidade e o estudos da realidade, conceitos sociais, representações e imaginário numa perspectiva do ODS 03 - saúde e bem estar da agenda 2030.

Para tanto, o presente trabalho, ainda conta com o objetivo específicos a fim de compreender o papel que o desenvolvimento sustentável e a Agenda 2030 da ONU, podem ter, especialmente dentro do âmbito da saúde pública, em um contexto pandêmico, onde todas as ações são de extrema importância e onde a fragilidade do sistema encontra-se mais evidente, dentre eles: Conceituar temas como a sustentabilidade, a saúde e o bem-estar geral e a Agenda 2030, compreender assim, o ponto de intersecção entre os supramencionados assuntos relacionados-os.

2. METODOLOGIA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos pelo presente trabalho, o mesmo utiliza-se da pesquisa bibliográfica, acerca dos assuntos pertinentes, conceituando os temas necessários e realizando a inter-relação dos mesmos. Além disso, conta com o auxílio dos trabalhos bem fundamentados de autores como Pater L. Berger e Thomas Luckmann, a fim de chegar a conceituações mais precisas e em resultados mais agradáveis para o estudo.



A pesquisa documental enquanto método de investigação torna possível compreender as várias facetas diferentes do objeto de pesquisa. Ela pode ser utilizada para compreensão do objeto ou para a crítica. Também se trata de uma pesquisa bibliográfica, pois é possível construir uma investigação acerca do tema conceituado e contextualizado, além de contar com os principais conceitos dos autores da área.

A pesquisa bibliográfica aqui utilizada é defendida por Lakatos e Marconi. Segundo as autoras, a pesquisa bibliográfica apresenta quatro fases distintas: a identificação que é a fase em que se reconhece o assunto, a localização que é a fase onde o pesquisador adquire informações necessárias, a compilação que reúne todas as informações publicadas sobre o objeto, e a última fase, o fichamento onde os dados são copilados, respeitando as normas científicas (LAKATOS; MARCONI, 1992, p. 43).

A pesquisa bibliográfica através da revisão na literatura possibilita identificar em qual nível o conhecimento do assunto se situa e aquilo que pode ser pesquisado para aumentar a compreensão sobre o objeto de pesquisa. Após o levantamento bibliográfico, é necessária uma análise aprofundada sobre o tema para caracterizar o objeto.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Conceitos e Contextualização

- Sustentabilidade

Sobre sustentabilidade Irina Mikhailova (2004, p.4-5) estabelece que:

Em seu sentido lógico sustentabilidade é a capacidade de se sustentar, de se manter. Uma atividade sustentável é aquela que pode ser mantida para sempre. Em outras palavras: uma exploração de um recurso natural exercida de forma sustentável durará para sempre, não se esgotará nunca. Uma sociedade sustentável é aquela que não coloca em risco os elementos do meio ambiente. Desenvolvimento sustentável é aquele que melhora a qualidade da vida do homem na Terra ao mesmo tempo em que respeita a capacidade de produção dos ecossistemas nos quais vivemos. (MIKHAILOVA, 2004, p. 4-5).

Mesmo os problemas ambientais existindo há muitos anos apenas foi dada a devida importância a eles recentemente, quando foram notadas as



consequências da destruição da natureza pelos estudiosos da área econômica. Assim, se iniciou a preocupação com a o meio ambiente e buscou-se uma solução para construir um desenvolvimento sustentável.

O primeiro encontro que visava às discussões sobre o meio ambiente e os recursos naturais ocorreu em 1972 por meio da Conferência de Estocolmo, e a partir daí ocorreram diversas outras convenções que promoviam o debate a fim de encontrar a melhor maneira de lidar com a natureza de uma forma que ainda fosse alcançado certo desenvolvimento sem prejudicar a Terra a ponto de torná-la totalmente comprometida para as futuras gerações.

Sobre isso destaca-se o mais novo conceito de desenvolvimento sustentável que foi cunhado na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável de Joanesburgo - 2002: “O desenvolvimento sustentável procura a melhoria da qualidade de vida de todos os habitantes do mundo sem aumentar o uso de recursos naturais além da capacidade da Terra”.

Dessa forma, para a promoção de uma vida sustentável, Mikhailova coloca três ações indispensáveis: o crescimento e equidade econômica, a conservação de recursos naturais e do meio ambiente e o desenvolvimento social (2004, p. 27). A primeira ação fala que as economias mundiais, hoje interligadas e dependentes entre si, devem realizar um crescimento responsável de longo prazo de forma a não negligenciar nenhuma nação.

A segunda coloca que as soluções econômicas devem ser feitas de modo que diminua o consumo dos recursos naturais e a poluição, e conserve a fauna e flora para que se possa promover um meio ambiente suficientemente bom para as futuras gerações. E a terceira defende que a cultura e sociedade de cada país devem ser respeitadas quando se discutem os direitos básicos das pessoas, como alimentação, saúde, segurança e moradia.

- Saúde

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu em 1948 que a definição de saúde é “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”. No entanto, a definição de saúde é complexa à medida que mudou durante a história da humanidade e hoje pode significar coisas diferentes para pessoas que vivem em meios diversos. Existe no mundo diferentes, culturas, políticas públicas, e classes sociais, e isso reflete diretamente no âmbito da saúde.



O conceito de saúde reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural. Ou seja: saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas [...] (SCLiar, 2007, p. 30).

O conceito produzido pela OMS trazia a idéia de saúde como “o direito de uma vida plena, sem privações”, todavia, tal definição recebeu várias críticas. De maneira técnica critica-se que a saúde ideal é inalcançável já que é um conceito subjetivo e não teria como ser usado pelos sistemas de saúde; é dessa forma que se defende a idéia de que “saúde é a ausência de doença” transformando a assim em uma questão objetiva e sem julgamento de valor. De maneira política critica-se que a definição da OMS “permitira abusos por parte do Estado, que interviria na vida dos cidadãos, sob o pretexto de promover saúde” (SCLiar, 2007, p. 37).

Assim, se estabelece nesta pesquisa que o conceito de saúde não é unívoco e deve levar em consideração os fatores sociais, políticos, econômicos e sociais de cada região uma vez que não se encontra na literatura uma definição satisfatória.

Os cuidados primários de saúde, adaptados às condições econômicas, socioculturais e políticas de uma região deveriam incluir pelo menos: educação em saúde, nutrição adequada, saneamento básico, cuidados materno-infantis, planejamento familiar, imunizações, prevenção e controle de doenças endêmicas e de outros frequentes agravos à saúde, provisão de medicamentos essenciais. Deveria haver uma integração entre o setor de saúde e os demais, como agricultura e indústria [...] (SCLiar, 2007, p. 39).

- Bem-estar

O conceito de bem-estar (BE) pode ser dividido em diversas vertentes, mas aqui destaca-se o bem estar subjetivo, que segundo Rosa Ferreira Novo (2005, p. 185).

[...] foca a perspectiva individual e subjectiva do bem-estar privilegiando a vertente emocional. A felicidade, tal como é valorizada e vivida em cada época e por cada pessoa, é considerada como uma motivação fundamental da vida humana e como critério inquestionável de Bem Estar.



Assente nestes princípios e no valor e alcance de hipóteses e resultados dos inúmeros estudos empreendidos, o modelo do BE Subjectivo veio a afirmar-se com uma proposta que visa, fundamentalmente, considerar a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, tendo como referente as suas experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais (NOVO, 2005, p. 185)

Ou seja, o bem-estar subjetivo é uma vertente que visa entender a avaliação que um indivíduo faz da sua própria vida. Essas avaliações levam em conta tanto instituições como casamento e trabalho quanto a análise em relação a suas próprias emoções internas, sejam elas boas ou ruins.

O nível do bem-estar de uma pessoa só pode ser medido por ela mesma já que os parâmetros de avaliação são totalmente subjetivos e englobam coisas como experiências, emoções, moral, valores e cultura. E para que se mantenham níveis altos de bem-estar é necessário elevado contentamento com a vida, poucas emoções negativas e o máximo possível de emoções positivas (PADOVAM; SIQUEIRA, 2008, p. 202).

Todavia, para que um indivíduo produza sentimentos positivos e possua bem-estar é necessária uma qualidade de vida satisfatória. A qualidade de vida é alcançada quando às pessoas são promovidos direitos e garantias mínimas, como a promoção de saúde, física e mental, com um sistema que evite e resolva doenças de forma eficiente, e que dê os subsídios, como remédios e tratamentos, para todos os que precisarem; a criação de um meio ambiente sustentável; a possibilidade de empregos dignos; um desenvolvimento econômico consciente; moradia segura e com saneamento básico; entre outras necessidades mínimas do ser humano.

- Realidade, Conceito Sociais, Representações e Imaginário

O conceito de representação social surgiu inicialmente com Moscovici, o estudioso tinha o objetivo não só de cunhar o tema como também de trazer uma nova perspectiva para a psicologia social. Ele criticava a vertente norte-americana que foca apenas nos “processos psicológicos individuais enquanto influenciados por algo tão vagamente social quanto ‘a presença real, imaginária ou implícita de outros indivíduos (Allport, 1968)’” (SÁ, ANO, p. 20). Segundo ele tal pensamento não reconhecia as relações e troca de experiências entre as pessoas no dia-a-dia.



Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam ainda os conteúdos dos fenômenos psicossociais, pouco enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais em sua busca de processos tão básicos ou universais que pudessem abrigar quaisquer conteúdos específicos. Além disso, não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais. (SÁ, ANO, p. 20)

A definição do que exatamente são as representações sociais não se mostra fácil e nem é um consenso entre os pesquisadores. O próprio Moscovici não trouxe uma definição exata do conceito, faz apenas uma definição distintiva do termo quanto ao chamar as representações de “sociais”, coloca que é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos” (SÁ, ANO, p. 31 apud MOSCOVICI, 1976).

Carvalho (2002, p. 26) traz a conceituação de imaginário segundo o estudioso Castoriadis, onde:

[...] seu entendimento do imaginário, diferenciando-o do sentido corrente o imaginário como falso, como invenção, como engano — e situando-o como fazendo parte indistinguível do que implica ser humano. Caracterizando as instituições sociais, ele afirma que tudo de que se fala, tudo o que se apresenta para e pelos indivíduos está associado a uma rede simbólica, um simbólico que obviamente está na linguagem, mas que também está nas instituições. Aquilo que determina uma instituição, o que se produz e o que se fala ali, não se explica perfeitamente pela sua funcionalidade, ou pelas conseqüências lógicas destes atos/palavras, mas a ultrapassa, isto, comporta algo mais que escapa à ordenação simbólica. Os símbolos institucionais, aquilo que representam, não são assim instituídos apenas racionalmente e também não o são naturalmente, mesmo que apoiados de alguma forma na realidade. Isto que não é redutível ao simbólico, mas que a ele está necessariamente associado, é uma primeira aproximação do que Castoriadis irá chamar de imaginário (CARVALHO, 2002, p. 26).

No entanto, mesmo que o imaginário seja estabelecido como aquilo que “escapa” do âmbito do simbólico, ele não é o que resta. O imaginário tem conteúdo próprio e sempre esteve em seu próprio lugar.



Segundo Carvalho (2002, p. 27) o imaginário e a razão são formas diferentes de compreender a verdade

Ao longo da história, as disputas entre o imaginário e a razão atravessaram o debate religioso, filosófico, artístico e finalmente científico, revelando espaços de resistência ao racionalismo e ao positivismo que, no entanto, não impediram a hegemonia conquistada pelo último no âmbito das ciências. Este acontecimento, a hegemonia positivista, fruto da eficiência com que através deste método se logrou encontrar respostas para o controle e manipulação da natureza, migrou das Ciências Naturais para as Ciências Sociais no seu nascedouro, produzindo paradigmas para a Sociologia, a Antropologia e mesmo para a Psicologia Social. Nestas, o imaginário está associado ao primitivo, ao sem razão — ou sem ciência — conjunto de imagens, mitos e alegorias que caracterizam um pensamento infantil e, portanto, sem importância (CARVALHO, 2002, p. 27).

Berger e Lucmann (2004, p. 10), definem realidade como a “qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente a nossa própria volição (não podemos ‘fazer que não existam, com a nossa vontade’)”.

- Políticas públicas e sociais

No íterim da pesquisa, frequentemente citada, as Políticas Sociais são, de maneira resumida, um conglomerado de ações que as instituições do Estado produzem em benefício da população que se encontra nas classes de maior vulnerabilidade. Como garantir o acesso à educação, à saúde, ter segurança e contar com uma economia adequada de maneira equitativa, a partir do princípio da redução da desigualdade social.

O desafio de uma gestão social integrada está em impulsionar programas sociais que, pela sua própria natureza, implicam ações conjugadas com outras políticas setoriais, com outras secretarias (Saúde, Educação, Desenvolvimento Urbano e Habitação e Desenvolvimento Econômico e Saneamento Ambiental) e com diversas assessorias e núcleos que desempenham (no caso de Santo André) um papel político articulador e estratégico, como, por exemplo, a Assessoria de Participação Popular (BARREIRA; CARVALHO, 2001, p. 224).



Nesse sentido, as políticas sociais são mais perceptíveis em forma de auxílios, benefícios e métodos de assistência, como o vale transporte, alimentação e refeição, e não em forma de moeda e capital, na qual é colocado em confronto com a relação entre custo e benefício, assim como os resultados e efeitos das políticas sociais, como afirma Maria Barreira (2001).

Nos últimos anos, os países desenvolvidos em conjunto do Banco mundial começaram a produzir programas que tem como objetivo a redução da pobreza, porém, apesar dos milhões gastos dos países que financiaram, a falta de monitoramento resultou na incerteza dos impactos, não se sabe se as metas foram alcançadas (BARREIRA; CARVALHO, 2001).

Ademais, não existe um consenso na gênese das Políticas Sociais, pois há quem defenda ser uma conquista dos trabalhadores, ou apenas uma disposição estabelecida por quem está no governo, há até a perspectiva que as políticas sociais são caridade da elite perante o proletário, porém a teoria que mais é aceita atualmente é que, as políticas sociais seriam resultado da luta pela garantia dos direitos dos cidadãos (FALEIROS, 2017).

Na mesma perspectiva, Vicente Faleiros de Paula (2017) ainda discorre acerca do histórico de políticas públicas no Brasil, ao citar o ex presidente Getúlio Vargas, conhecido como pai dos pobres, ela contextualiza sobre o método usado por Vargas, na tentativa de harmonizar a relação entre empregado e patrão para conseguir implementar suas políticas públicas com eficácia. Segundo o autor:

Não é o fato de ser velho ou criança, acidentado ou doente que implica proteção, mas a situação de trabalhador, de operário, de camponês. Porém, no discurso oficial, as políticas aparecem como proteção a determinadas categorias que seriam mais frágeis individualmente. (FALEIROS, 2017).

A política social é uma categoria abordada das políticas públicas, estas serão abordadas do próximo item, com o mesmo objetivo de garantir o bem-estar geral da sociedade, mas com um enfoque no método distributivo e equitativo, tendo o público alvo parte da população que se encontra com pouca renda ou na condição de pobreza (BARREIRA; CARVALHO, 2001).

O bem-estar no Brasil proporcionado pelas políticas públicas direcionadas aos trabalhadores não foi um dos primeiros, mas sim, acompanhou a América Latina. Há também uma expansão vertiginosa, mesmo que não seja um caso excepcional. A autora também identifica os limites e possibilidades



das políticas públicas do bem-estar no Brasil com foco no emprego e nas duas primeiras ondas de bem-estar. (KERSTENETZKY, 2012).

Nesse sentido entende ainda que a política social contribuiu para suavizar os intensos desequilíbrios que se haviam manifestado nas relações desimpedidas de assalariamento e assim viabilizar as condições mínimas de constituição e reprodução da força de trabalho industrial (KERSTENETZKY, 2012, p.196).

Os marcos de direcionamento de políticas públicas de maneira geral são estabelecidos na Constituição com destaque especial para a saúde e a assistência social, onde busca-se construir um sistema de saúde para todos, note-se o exemplo do SUS.

A política pública permite saber o que o governo irá fazer e o que ele realmente fez, pois há vários setores envolvidos na formação de políticas públicas, não somente o governo porque as políticas públicas englobam diversas áreas e vários setores da sociedade, pois apresenta objetivos que são comuns a várias pessoas.

O Estado deve focar na criação de políticas públicas que permaneçam acima de gestões de governos. A proposta de uma criação de política pública é importante, mas todas as outras partes do projeto também são como a execução, avaliação dos resultados e a implementação efetiva.

O termo Políticas Públicas, comumente falado, são ações e medidas governamentais, nas mais diversas áreas, como na saúde, na educação, na segurança pública, entre outras, visando promover uma melhora nas referidas áreas e mais inclusão a toda a população. A idéia é melhorar a qualidade de vida das pessoas e promover um crescimento vertiginoso das nações.

Entre as espécies de políticas públicas, é possível encontrar as políticas de Estado, amparadas pela existência da Constituição Federal e que, justamente por isso, devem ser colocadas em prática independentemente do governo que esteja no poder. Já as políticas de governo, são aquelas elaboradas e colocadas em prática por determinado governo, conforme leciona Paulo Januzzi:

Políticas e programas públicos requerem objetivos factíveis, instâncias afinadas de governança e equipes técnicas bem-formadas e informadas para sucesso da implantação de seus processos de trabalho e efetividade de seus resultados. Metas não plausíveis, estruturas organizacionais inadequadas, equipes deficientes ou outras falhas em qualquer dos três componentes conspiram contra o sucesso da política ou programa. (JANNUZZI, 2016).



Secchi (2014) apresenta duas óticas distintas sobre a análise do estudo de políticas públicas. A primeira é a “estadista”, na qual defende que as políticas públicas são de maneira geral, monopólio do estado. Seguindo Secchi expõe a interpretação “multicêntrica”, que considera os agentes das políticas públicas um conglomerado de organizações, entre elas as não governamentais, as privadas e as multilaterais que atuam em conjunto com o estado para estabelecer políticas públicas.

É imprescindível uma rede articulada e com demasia organização para garantir a eficácia das políticas públicas e atender a demanda da população, carecendo de ser prioridade do Governo vigente, um programa social é desse ponto de vista, um conjunto articulado de atividades direcionadas para produzir um serviço de interesse comum, solucionar ou mitigar um problema vivenciado pela sociedade, no seu todo ou por grupos específicos (Rossi et al., 2004).

Nesse sentido, Paulo Januzzi (2016) afirma que é preciso delimitar a área de atuação e o público atingido pela Política social, como separar uma ação de alfabetização infantil e analfabetismo funcional, como os projetos têm objetivos diferentes, as Políticas devem ser distintas. Mesmo que seja almejado realizar várias políticas públicas em prol da sociedade em apenas uma ação, é preciso não perder o âmago do objetivo que foi oferecido.

De maneira geral, as políticas públicas nascem no Poder Legislativo do Estado e tomam forma e são aplicadas na prática pelo Poder Executivo do Estado. Nesse ínterim, o funcionalismo público é um dos elementos essenciais quando se trata de efetivamente colocar em prática as políticas públicas formuladas. (ANDRADE, 2016).

A participação da população é de extrema importância tanto para a iniciativa de criação de políticas públicas, bem como, para a seleção de temas para elaboração e, obviamente, para a aprovação e efetividade das políticas públicas. Um exemplo de participação popular é que, em áreas como a saúde e a educação, a vontade popular serve como um termômetro para a criação das políticas públicas, ou em tese, deveria servir.

As entidades que representam essa vontade popular são os sindicatos, as entidades empresariais, as associações de moradores, as ONGs, entre outras. Ou seja, as políticas públicas atuam como um meio de inclusão social e como uma tentativa de diminuir as desigualdades sociais que possam existir no país.

O cientista político Theodore Lowi (1931-2017), define quatro políticas públicas em quatro tipos, sendo esta, a definição mais utilizada. As políticas



distributivas, nesse ínterim, são criadas especialmente para um determinado grupo de pessoas que normalmente não tem acesso a um determinado direito.

As políticas redistributivas, por sua vez, são voltadas ao bem-estar social e atingem um número maior de pessoas, a fim de promover a igualdade social. As políticas regulatórias, diferentemente das demais, são mais abrangentes e normalmente envolvem regras para processos burocráticos ou normas de comportamento geral. Por fim, as políticas constitutivas, são as que mais diferem das demais, uma vez que, as mesmas regulam a própria formalização e efetivação das políticas públicas. Na década de 90, no Brasil, iniciou-se uma tentativa de, pela primeira vez, formalizar políticas públicas com abordagens participativas, através dos conselhos, adotando, inclusive, o chamado orçamento participativo, contrariando assim, as abordagens geralmente gerencialistas (GELINSKI; SEIBEL, 2008).

Durante o Governo Vargas (1930-1945), leis trabalhistas geram um bem-estar populacional, tal bem estar é descrito por Kerstenetzky (2012), como uma luta dos trabalhadores em se sindicalizar e pedir por direitos no trabalho. Conforme a autora, a criação e a preocupação da criação de políticas públicas no Brasil se dão no que ele define como primeira e segunda onda.

Esta primeira onda é chamada de bem-estar corporativo e compreende o governo de Getúlio Vargas. Na época, as leis trabalhistas eram de extrema importância. A segunda onda é chamada pela autora de período de universalismo básico, entre os anos 1964 e 1984 com o golpe militar, quando se forneceu a previdência para empregadas, por exemplo. Foram incluídos segmentos na aposentadoria que eram estratos sociais tradicionalmente excluídos e se criou um segmento privado simultaneamente a um público na saúde.

As políticas públicas desta forma são importantes à medida que guiam diretrizes governamentais de ação e coordenam melhorias na vida dos indivíduos que compõem uma população. “Não é incomum os marcos de direcionamento de políticas públicas para a saúde e a assistência social serem estabelecidos na Constituição. Há essa tentativa de num primeiro momento construir um sistema de saúde para todos. A política pública permite saber o que o governo irá fazer e o que ele realmente fez. Há vários setores envolvidos na formação de políticas públicas, não somente o governo porque as políticas públicas englobam diversas áreas e vários setores da sociedade, pois apresenta objetivos que são comuns a várias pessoas.



O Estado deve focar na criação de políticas públicas que permaneçam acima de gestões de governos. A proposta de uma criação de política pública é importante, mas todas as outras partes do projeto também são como a execução, avaliação dos resultados e a implementação efetiva, que essas reformas defendam processos de descentralização, a partir da crença de que os problemas da população deveriam ser prioritariamente, abordados por políticas públicas desenvolvimento” (BICHIR, 2020, p.187).

Esta descentralização é fundamental, mas requer autoridades e recursos, ou seja, em alguns locais ela é aplicada de uma forma mais expressiva do que em outros, dependendo da política para seus afazeres. A responsabilidade é do Estado em promover políticas públicas. Quando este estado promove políticas públicas centralizadas, aumenta a desigualdade no que tange os serviços. A autora diz que especialmente no Brasil, a descentralização da saúde e da assistência social leva tempo e necessitam de mobilizações históricas e debates públicos (BICHIR, 2020).

3.2 Agenda 2030

A Agenda 2030 foi um plano criado em 2015 pelos 193 países que compõem a Organização das Nações Unidas (ONU) e contém 169 metas que visam acabar com a miséria e criar condições para a promoção de uma vida digna a todos os seres humanos, mas sem comprometer o meio ambiente de modo a deixá-lo viável para as futuras gerações.

As metas dessa agenda foram compactadas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que dispõe sobre desenvolvimento econômico, social e ambiental. Os países que ratificaram essas determinações têm como objetivo realizar políticas públicas a fim de atingir as metas estabelecidas pela Agenda 2030.

Nos ODS estão estabelecidas metas como a erradicação da pobreza e da fome, a promoção de bem estar para todas as pessoas, a igualdade de gênero, saneamento básico, acesso à energia, crescimento econômico sustentável e emprego digno para as pessoas, construção de infraestrutura, redução da desigualdade, medidas para combater as mudanças climáticas, recuperação de ecossistemas e combate a desertificação, e viabilização do acesso à justiça para todos

O ODS 03 em especial fala da promoção de saúde e bem-estar para as pessoas. Tal objetivo visa melhorar todas as áreas da saúde a fim de possibilitar o



acesso digno a população aos serviços e assim fazer com que as pessoas vivam mais e com mais qualidade. Tal ODS tem algumas definições do que deve ser realizado, entre elas está à redução da mortalidade materna, dos recém nascidos e das crianças com menos de 5 anos; o fim de epidemias como AIDS, tuberculose e diversas doenças transmissíveis; o aumento do tratamento e prevenção de abusos de substâncias nocivas como álcool e drogas; a diminuição das mortes por acidentes na estrada; a cobertura universal de saúde inclusive promovendo o acesso a medicamentos e vacinas; e outros objetivos.

Além disso, se destaca que para a promoção de saúde e bem-estar e da efetivação do ODS 03 é preciso que se consolide também os outros ODS, já que diversas políticas públicas são necessárias para que se atinja o bem-estar desejado. As pessoas devem ter acesso pelo menos a alimentação de qualidade, a trabalho adequado, a um meio ambiente sustentável, a moradia e saneamento básico, a segurança e a educação.

No ano de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com 193 nações, elaborou e aprovou 17 metas globais, que se relacionam com questões de desenvolvimento econômico, social e ambiental, a serem alcançadas até o ano de 2030.

Basicamente, essa agenda universal é um documento de orientações para os governos das nações que o ratificaram, para que os mesmos elaborem medidas que promovam a proteção ambiental, o desenvolvimento econômico da população, a erradicação da pobreza, a manutenção da paz, entre outras metas.

A intenção da Agenda 2030, é dar continuidade aos 8 objetivos globais firmados no ano de 2000, também pela ONU, onde a intenção era cumprir com essas metas até o ano 2015. Diante do fracasso da empreitada, a Agenda 2030 tenta corrigir os erros do projeto. Diante da complexidade e da imensidão do processo de aplicação das metas, é evidente que se trata de uma ação conjunta das nações, governos, instituições sociais, sociedade civil, entre outras. Além disso, outro fator de contribuição para a prática dessas ações, também reside nas empresas privadas dos países.

Os ODS e metas possuem foco global levando em consideração as diferentes realidades entre os países envolvidos, capacidades e níveis de desenvolvimento buscando o processo inclusivo e participativo. Agnoletto, Paplowski e Zeifert, destacam a importância da Agenda 2030:

A Agenda 2030 e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, emergem como alternativa para se pensar um futuro que não deixe nin-



guém para trás e que possibilite um olhar mais atento para as políticas que buscam promover a justiça social plena e efetiva, visando à redução dos altos níveis de desigualdades, de pobreza e de desemprego, que interferem nas condições de saúde, bem-estar e dignidade das populações. (AGNOLETTO; PAPLOWSKI; ZEIFERT, 2021).

Pela agenda 2030 todos os países envolvidos devem alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável em todas as áreas até o ano de 2030, talvez o principal desafio seja o de nº 03 da Saúde e bem-estar que visa assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.

Destacam-se estas metas relativas à saúde ante a sua grande importância e inter-relação com todos os demais ODS. Verifica-se que a promoção da saúde física e mental e o bem-estar é prioridade da meta que foi criada com o intuito de aumentar a expectativa de vida para todas as pessoas buscando alcançar a cobertura universal de saúde e acesso a cuidados de qualidade. Além disso trata também da redução da mortalidade neonatal, infantil e materna, dando um fim a todas essas mortes que podem ser evitadas antes de 2030.

Sendo o tema intuitivo que é, definir qualidade de vida e bem-estar é difícil, porém, basicamente, trata-se do sentimento de satisfação e de bem-estar que rege a vida do indivíduo. Tema de abrangência enorme, o bem-estar e a qualidade de vida envolvem inúmeras questões como a saúde física, ambientes de trabalho agradáveis, nível socioeconômico confortável, entre outros.

A OMS define qualidade de vida como sendo “a percepção que um indivíduo tem sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Ou seja, é a satisfação por parte do indivíduo com o seu dia a dia.

A primeira vez que o termo “bem-estar” foi utilizado em 1960, estava associado à economia e era denominado bem-estar material (Welfare), ou seja, o bem-estar estava diretamente ligado aos rendimentos e aos bens materiais. (GALINHA; PAIS RIBEIRO, 2005, p. 205).

O conceito, obviamente evoluiu, levando-o a abranger questões mais globais, muito além do âmbito econômico. À partir da década de 70, bem-estar passou a estar fortemente ligado ao conceito de saúde e prevenção de doenças e o combate de comportamentos viciosos, como o consumo de álcool e drogas. (GALINHA; PAIS RIBEIRO, 2005, p. 207).



Na década de 80, nesse ínterim, outro conceito de absoluta importância surge, o de Bem-Estar Psicológico, uma vez que, o tema Saúde Mental começou a ganhar força na época e estudos acerca do assunto começaram a surgir cada vez mais. (GALINHA; PAIS RIBEIRO, 2005, p. 209).

Os estudos sobre o Bem-Estar Subjectivo desenvolvem-se em paralelo e, muitas vezes, em articulação com os conceitos do Bem-Estar Psicológico, noseio de um campo ainda maior que é o da saúde em geral e da Saúde Mental particular. A separação do Bem-Estar Psicológico e do Bem-Estar Subjectivo torna-se, por estas razões, essencial para respeitar os limites dos conceitos (GALINHA; PAIS RIBEIRO, 2005, p. 209).

Portanto, é evidente que o conceito de saúde e bem-estar está intimamente ligado com questões de renda, trabalho, relações interpessoais, alimentação adequada e saudável, proteção ambiental, igualdade social, econômica, de gênero, religiosa, entre outras. Ou seja, a fim de se alcançar as metas traçadas pela ODS 03 nos países, medidas efetivas precisam ser tomadas em cada nação parceira, através, obviamente, das políticas públicas.

Sendo o tema intuitivo que é, definir qualidade de vida e bem-estar é difícil, porém, basicamente, trata-se do sentimento de satisfação e de bem-estar que rege a vida do indivíduo. Tema de abrangência enorme, o bem-estar e a qualidade de vida envolvem inúmeras questões como a saúde física, ambientes de trabalho agradáveis, nível socioeconômico confortável, entre outros.

A OMS define qualidade de vida como sendo “a percepção que um indivíduo tem sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da pesquisa, pode-se perceber que a Agenda 2030, especialmente por ser uma iniciativa da ONU, necessita da cooperação dos países, dos governos e da população em geral, ou seja, se medidas mais efetivas não forem tomadas pelos países e fiscalizadas pela população, caíram no mesmo fracasso que as metas traçadas para 2015.

Outro ponto de destaque é o fato das políticas públicas utilizarem índices sociais como termômetro para voltar seus esforços, uma vez que, dados como a mortalidade infantil e as taxas de natalidade respondem questões



importantíssimas acerca das ações e da política dos países e, obviamente, da efetividade de suas políticas públicas.

Especialmente, é possível notar que não há políticas públicas ou ações sociais como a Agenda 2030, sem a participação popular. A população deve estar presente em cada passo da criação, prática e fiscalização das ações, é a apenas a população que pode e deve lutar por seus direitos, cumprindo seus deveres para com o meio ambiente e os demais seres que habitam o planeta.

As políticas públicas estão absolutamente voltadas para a população, dependem da cooperação e fiscalização constantes e é uma das maiores expressões da democracia na sociedade, afinal pelo menos em tese, deve estar totalmente nas mãos da população. Enfim, é notável que o sistema de saúde e o bem-estar da população, dependem das políticas públicas para alcançar sucesso.

Na pesquisa verifica-se que é possível refletir sobre o uso da avaliação nas políticas sociais, necessário tratar do processo histórico da avaliação nas políticas sociais no Brasil e compreender o uso da avaliação no planejamento das políticas sociais, identificando as diferentes metodologias de avaliação e monitoramento de políticas e programas sociais.

Não menos importante é analisar experiências de avaliação de políticas sociais, para criar novas políticas e avaliar o que já ocorreu, neste sentido devem ser considerados os aspectos de equidade na distribuição de renda e riqueza e eficiência na alocação dos recursos econômicos. Além disso, é na elaboração e fiscalização da mesma que encontramos os dados obtidos através do estudo e observação da realidade e contexto social de cada nação.

Ou seja, o contexto que o país vive, assim como, os dados obtidos por meios oficiais acerca das mais diversas áreas, como a saúde, a educação, a segurança pública, entre outros, são meios efetivos de adequar programas sociais e elaborar políticas públicas efetivas, a fim de atender as demandas da população e, assim, cumprir com as metas impostas pela Agenda 2030.

Por exemplo, o contexto pandêmico que o mundo enfrenta, produz números nas mais diversas áreas e expõe a fragilidade própria de cada sistema, especialmente o da saúde pública. Essa exposição deve ser tomada como consulta no momento em que as ações governamentais forem ser tomadas. É, basicamente, atender as demandas sociais.

Ao tratar do tema a Agenda 2030 que é global ganha destaque na universalização do acesso dos cidadãos às políticas sociais buscando-se alcançar o maior número possível de beneficiados. Na implantação bem como na ava-



liação das políticas públicas e políticas sociais importante verificar aquelas que atingiram ou não seus objetivos e que estão ou não diretamente relacionadas com a faixa de renda do beneficiário, caracterizando claramente transferência de renda objetivando a proteção das pessoas de determinado local ou país.

Conclui-se que no mundo atual é importante analisar e confrontar a REALIDADE, os CONCEITOS SOCIAIS, as REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIO e o problema encontra o ponto de contato entre a Agenda 2030 e a realidade e permitem conceituar os temas relacionados à sustentabilidade, a saúde e o bem-estar geral e a Agenda 2030 e compreender assim, o ponto de intersecção entre os supramencionados assuntos relacionando-os.

O resultado se apresenta ao pesquisar a relação entre sustentabilidade e o estudos da realidade, conceitos sociais, representações e imaginário numa perspectiva do ODS 03 - saúde e bem estar da agenda 2030 é possível compreender o papel que o desenvolvimento sustentável e a Agenda 2030 da ONU, elementos esses que podem ter relação com a saúde pública, em um contexto pandêmico, onde todas as ações são de extrema importância e onde a fragilidade do sistema encontra-se mais evidente na necessidade urgente em se manter a realidade.

Conclui-se que o IMAGINARIO é livre a REALIDADE nem sempre e nesta dicotomia pode se encontrar uma PERDA INCOMENSURAVEL, pois só sente a esta dor quem realmente a perdeu, está no mínimo predisposto a compreender isso e sabe o que realmente significa.

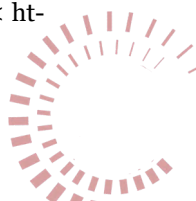
A dor da perda é implacável como uma flecha, ante um complexo sistema imaginário criado pela pandemia que pode ser solucionado pelos CONCEITOS SOCIAIS e com a Agenda 2030 chegar-se ao uma data limite com um mundo melhor e mais sustentável.

REFERÊNCIAS

AGNOLETTO, Vitória; PAPLOWSKI, Schirley Kamile; ZEIFERT, Anna Paula Bagetti. **Bem-Estar e Dignidade:** Desafios para a Agenda 2030 na efetivação de direitos na América Latina. Congresso Internacional em Saúde. No. 8. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/conintsau/article/view/19561/18294>. Acesso em: 04 mar. 2022.

ALVES S. V. Maternal Mortality in Pernambuco, Brazil: What Has Changed in Ten Years? **Reproductive Health Matters**, v. 15, n. 30, p. 134-144, 2007.

ANDRADE, Danilo. **Políticas públicas:** quem faz. Politize, 2016. Disponível em < <https://www.politize.com.br/politicas-publicas-quem-faz/>>. Acesso em: 13/12/2021.



ANTUNES, Alfredo Cesar; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino Ribeiro; RAUSKI, Elaine de Fátima. **Ciências Sociais Aplicadas: Cotidiano e Representações**. Texto e Contexto Editora, 2018. Disponível em: https://antunes.webnode.com.br/_files/200000072-b4df7b4df9/Ci%C3%A7%C3%A7%C3%B5. Acesso em: 03 mar. 2022.

ARAÚJO, Diane Gracielle Avelar. **Trajatória Histórica das Políticas Públicas no Brasil: instrumentos de garantia do bem-estar social**. Monografias, [21 –]. Disponível em < https://monografias.brasilecola.uol.com.br/direito/trajectoria-historica-das-politicas-publicas-no-brasil-instrumentos-de-garantia-do-bem-estar-social.htm#indice_3>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. 224 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DATASUS Tecnologia da Informação a Serviço do SUS: Mortalidade – Brasil. 2022**. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sim/cnv/obt1ouf.def>. Acesso em: 04/03/2022.

CARVALHO, João Eduardo Coin de. Imaginário e representações sociais. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 25-33, 2002.

CIESLAK, Marcos; MIKUSA, Rosiane; DAL SANTOS, Alisson Sidney; GONZAGA, Carlos Alberto Marçal. Os desafios das ações sustentáveis na indústria madeireira: o caso da SPS Tecnologia Ambiental LTDA. **Revista Relações Sociais**, v. 03, n. 01, 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** Brasiliense, 2017.

FREUD, S. **Moral sexual ‘civilizada’ e doença nervosa moderna (1908)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização (1930)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GALINHA, Iolanda; PAIS RIBEIRO, J.L. História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. **Psicologia, Saúde e Doenças[en linea]**, v. 6, n. 2, p. 203-2014, 2005.

GELINSKI, C. R. O. G.; SEIBEL, E. J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, abr./out. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2008v42n1-2p227>

KALE P. L., COSTA A. J. L. Maternal Deaths in the City of Rio de Janeiro, Brazil, 2000-2003. **Health Popul Nutr.**, v. 27, n. 6, p. 794-801, 2009.

LANDIM, Raquel. **Quase 28 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza no Brasil**. CNN , São Paulo, 07 out. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/quase-28-milhoes-de-pessoas-vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-no-brasil/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20FGV,milh%C3%B5es%20de%20indiv%C3%ADduos%20n> e. Acesso em: 03 mar. 2022

LOPATIUK, Carlos; LOPATIUK, Carla Emanuelle. Sustentabilidade e Alimentação: Uma questão de sobrevivência. In: Anais do Terceiro Sustentare e Sexto Wipis. **Anais...** São Carlos (SP) PUC-Campinas/EESC-USP, 2022. Disponível em:< https://www.even3.com.br/anais/III_SUSTENTARE_VI_WIPIS/428692-SUSTENTABILIDADE-E_ALIMEN-TACAO--UMA-QUESTAO-DE-SOBREVIVENCIA>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MAGALHÃES, Leandro. **Desvio de verba pata a Covid-19 pode chegar a R\$ 300 milhões**, diz CGU. CNN, 09 dez. 2021. Disponível em:<https://www.cnnbrasil.com>.



br/nacional/desvio-de-verba-para-a-covid-19-pode-chegar-a-r-300-milhoes-diz-cgu/. Acesso em: 03 mar. 2022.

MENDES, Daniel Tozzi. **Inflação do Brasil está entre as mais altas do mundo, diferentemente do que sugere postagem.** Estadão, 18 jan. 2022. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/inflacao-brasil-argentina-venezuela-mundo/#:~:text=Segundo%20o%20Instituto%20Brasileiro%20de,acumulad%20dos%20%C3%BAltimos%20.> Acesso em: 03 mar. 2022.

MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. **Revista Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, n. 16, p. 21-41, 2004.

New York. UNITED NATIONS. **Development Goals The Millennium.** Report 2007. Acesso em: 02 fev. 2022.

NOVO, Rosa Ferreira. Bem-Estar e Psicologia: conceitos e propostas de avaliação. **RI-DEP**, Lisboa, v. 2, n. 20, p. 183-203, 2005.

OLIVEIRA, E. A. R.; LIMA, C. S. O.; CIRINO, I. P.; VERA, P. V. S.; LIMA, L.; CONDE, W. L. Mortalidade Neonatal: causas e fatores associados. **Revista Saúde em Redes**, v.6, n. 3, 2020.

ONU. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: 3 Saúde e Bem-Estar.** 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/3>. Acesso em: 04 mar. 2022.

PADOVAM, Valquíria Aparecida Rossi; SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Bases teóricas de Bem Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

PESSANHA, Alex de Queiroz; MENDONÇA, Jane Corrêa Alves; CASAROTTO, Eduardo Luís. **Discussões sobre políticas públicas à luz dos princípios de John Rawls e das tipologias de políticas públicas de Theodore J. Lowi.** Simpósio de Contabilidade e Finanças, 2021. Disponível em < [https://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=scf&schedConf=SICONF2021&page=paper&op=view&path %20%20](https://ocs.ufgd.edu.br/index.php?conference=scf&schedConf=SICONF2021&page=paper&op=view&path%20%20) >. Acesso em: 13 dez. 2021.

SCLiar, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SERGE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 5, out. 1997.

VIANA, Rosane da Costa; NOVAES, Maria Rita Garbi; CALDERON, Iracema MP. Mortalidade Materna – uma abordagem atualizada. **Com. Ciências Saúde**, v. 22, Sup 1: S141-S152, 2011.

VIEIRA, Fabiola Sulpino. O financiamento da saúde no Brasil e as metas da Agenda 2030: alto risco de insucesso. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, n. 127, p 1-12, 2020.

AGRADECIMENTOS


Agradeço a Deus, a minha mãe e a minha adorável filha Carla Emanuele, bem como a todos que contribuíram para este trabalho, em especial a UEPG, ao TJ/PR, ao TCE/Pr e ao Programa de Pós-graduação, doutorado em desenvolvimento comunitário da UNICENTRO e de doutorado em Direito da UNL.







4. O Direito à Educação de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas


Lucio Alves Pedrosa

 <https://orcid.org/0000-0002-5707-038X>

 Está em Formação no Curso de Mestrado em educação contemporânea (2022), possui Licenciatura em Pedagogia (2021) e graduação em Administração (2010). É estudante do curso de pós-graduação lato-sensu em Docência da Educação Profissional, e é estudante do curso Técnico em Secretaria Escolar. Compõe os grupos de estudo e pesquisa “Estudos Interdisciplinares sobre Educação e Formação Docente”.

Fernando da Silva Cardoso

 <https://orcid.org/0000-0001-8460-0406>

 Doutor em Direito - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Tese recebeu Menção Honrosa - área Direito - no Prêmio CAPES de Tese - Edição 2020. Mestre em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Bacharel em Direito - Centro Universitário do Vale do Ipojuca.

1. INTRODUÇÃO

Os debates sobre a educação de qualidade têm sido o norte das diferentes ações dos movimentos sociais no Brasil, ao longo de anos, e uma das conquistas alcançadas foi elevar o direito à educação para a condição de direito humano fundamental através da Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Ratificar a educação não apenas como um direito fundamental, mas como o dever mais humano dos deveres humanos.

Tal direito fundamental e humano deve ser destinado a todas/os, inclusive como compromisso de assegurar, de maneira especial e prioritária, às crianças e as/os adolescentes e as/os jovens, o respeito ao princípio apresentado na CF, em seu ordenamento jurídico, por meio do art. 227, e nas disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído por meio da Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, a garantia de direitos as crianças e os adolescentes recebem aceção constitucional e passam a ser destinatários de direitos com absoluta prioridade. Com a nova ordem jurídica nacional e internacional, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU, 1959), a proteção em diferentes momentos e de maneira integral, inclusive em sanções denominadas de Medidas Socioeducativas (MSEs) aos/as adolescentes e jovens autores/as de algum ato infracional, passou a ser amparada.

Existe, atualmente no Brasil, o uso concomitante dos dois termos, adolescência e juventude, ora se entrelaçam e ora constituem campos distintos, todavia se complementam. Conforme todas as definições que são desenvolvidas, prevalece a ideia de juventude remeter a fase do ciclo da vida entre a infância e a maturidade. Contudo, existe uma tendência nacional, com base nos critérios das Nações Unidas e de instituições oficiais, as quais estabelecem uma faixa etária para o período da juventude entre os 15 (quinze) e os 24 (vinte e quatro) anos, considerando as variações existentes, conforme as situações sociais e as trajetórias pessoais de cada sujeito.

Em razão da sua utilização em diferentes terminologias, no sentido que se refere ao público que será relacionado ao longo do artigo, cumpre esclarecer as distinções entre jovem e adolescente, ressaltando-se que ambas as expressões serão utilizadas e apresentadas no decorrer do trabalho.

Diante desses desafios, destacamos a importância da compreensão das relações dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeduca-



tivas com as instituições formativas e, também, no contexto de intervenção e conflito com a lei. Tendo como direcionamento alguns eixos estruturantes tomamos, para conhecimento, o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, por exemplo¹.

As vivências dos adolescentes e jovens, em especial aqueles em situação de risco pessoal e social, diante das exposições das contingências representativas de ameaça à própria vida pelos atos infracionais, necessitam ser problematizadas a partir de uma educação com possibilidades de intervenções como medidas de políticas públicas para o desenvolvimento, através de ações socioeducativas para construção de um novo projeto de vida.

Transformar a história de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e suas famílias e, ao mesmo tempo, garantir a esses indivíduos que são cidadãos em desenvolvimento, seus direitos, assegurados com absoluta prioridade quando se trata do respeito à vida.

Orientado por tais aspectos, elegemos como pergunta: o que revela a revisão da literatura sobre o direito à educação de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas? O objetivo geral desse trabalho é: ressaltar o que revela a revisão da literatura sobre o direito à educação de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

No sentido de responder ao questionamento eleito, seguiremos os seguintes objetivos específicos: discutir a educação na socioeducação na perspectiva jurídica-normativa; analisar algumas questões para debate no pressuposto a socioeducação no Brasil; compreender o direito à educação como um direito humano.

A presente pesquisa tem a proposta metodológica, através de uma revisão da literatura, explicativa e, a partir da técnica de coleta de informações documental, que é a documentação indireta. Buscamos compreender parte da realidade social, ou seja, o universo de significados que permeiam o campo em questão (MINAYO, 2009).

Assim, no início refletiremos a respeito dos direitos dos adolescentes e jovens e suas determinações conceituais, em seguida explicitaremos acerca da educação e a socioeducação através da contextualização jurídico-normativa,

¹ O CREAS é um equipamento público da política de assistência social, destinado a ampliação das relações de alguns programas e serviços para a comunidade. Os serviços ofertados, são desenvolvidos de maneira articulada com a rede de serviços socioassistenciais, órgãos de defesa dos direitos e as demais políticas públicas. Através da realização de ações conjuntas, possibilita as perspectivas para fortalecimento de inclusão das famílias e indivíduos em uma rede de proteção social que possa contribuir na reconstrução e transformação da situação vivida. Algumas ações serão acompanhadas e elaboradas por equipes multidisciplinares como: Pedagogas (os), Assistentes Sociais, Psicólogas (os), Assistente Jurídico entre outros.



logo após abordaremos sobre a socioeducação no Brasil, e por fim, discutiremos sobre o direito à educação como um direito humano fundamental.

2. A EDUCAÇÃO E A SOCIOEDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO JURÍDICA-NORMATIVA

Apresentar as contextualizações jurídico normativa e suas evoluções históricos sociais, aliadas a uma conjuntura institucional e social, para oferta de educação as/os adolescentes e jovens em cumprimento de MSEs. Nesse sentido, identificar as evoluções e consolidações por meio de tratados e convenções internacionais, e a estrutura das normas brasileiras, garantindo uma proteção integral e prioritária nos atendimentos e princípios garantidos por Lei.

Pereira (1992, p. 67) corrobora que tais convenções reconheçam a existência de alguns direitos básicos aceitos universalmente e considerados essenciais para um desenvolvimento harmonioso e completo para as crianças e as/os adolescentes, representando “o instrumento jurídico internacional mais transcendente para a promoção e o exercício dos direitos das crianças”.

Salientando assim, adequar o ordenamento jurídico brasileiro a garantia dos direitos, enfatizando as crianças e as/os adolescentes com as adequações constitucionais e os seus contextos históricos, econômicos e sociais, para o prolongamento das condições e aplicações. O Brasil, assumiu o compromisso de proteger as crianças e as/os adolescentes de todas as formas e assegurar-lhes as assistências apropriadas.

Nessa perspectiva, é apresentada uma evolução das ordens jurídicas internacionais e a sua consolidação, em especial através das convenções e tratados internacionais e as estruturas das normas brasileiras, sobretudo em relação às garantias e proteção integral e às prioridades nos atendimentos às crianças e às/aos adolescentes, através dos princípios presentes na Constituição Federal:

Desde a Declaração de Genebra (ou Carta da Liga sobre a Criança) em 1924, produto da Assembleia da Liga das Nações, pode-se registrar a preocupação internacional em garantir direitos, de forma especial à criança e as/os adolescentes. Entretanto esse fora melhor estruturado somente após o término da Segunda Guerra Mundial, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Instituições formalmente constituídas com



a finalidade de promover ações efetivas para a sua garantia de proteção especial (TAVARES, 2001, p. 55-58).

No desenvolvimento da contextualização das questões jurídicas normativas, destacamos o ECA que, entre os diversos aspectos, estabelece os procedimentos para aplicação das sanções aos adolescentes e jovens autores de atos infracionais, determinando os cumprimentos das medidas socioeducativas.

A compreensão dos marcos etários estabelecidos das normas, considerando a CF e o ECA, através das garantias especiais para os mesmos indivíduos, entretanto é importante destacar as sistematizações nas relações e as aplicabilidades nas MSEs e a oferta e acesso à educação e suas condições e termos estabelecidos pelos órgãos legais vigentes.

Conforme os contextos são apresentados, algumas considerações quanto à garantia do direito constitucional à educação, elevando-a à condição de direito humano fundamental pela CF, também no que concerne aos adolescentes e jovens em condições de cumprimento de medidas socioeducativas, a partir das análises e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Durante o Código de 1979, um período curto de duração, foi adotado ao final do governo militar, quando o Brasil já encaminhava um movimento de redemocratização, onde questionava as formas arbitrárias que não garantia os direitos, provocando mudanças necessárias através dos movimentos sociais em defesa das infâncias e juventudes, em relação aos princípios aplicados aos direitos das crianças e adolescentes.

Ações preparatórias e tratativas para a construção de um documento infracional para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes foram esboçadas pela Assembleia Geral da ONU, desde 1987. Nesse mesmo período o Brasil, recém-saído do período ditatorial, no mesmo momento da construção da sua Carta Magna. A Constituição Cidadã, adotou premissas inovadoras de garantias dos direitos das crianças, e em 05 de outubro de 1988, que passou a ser a 1ª Constituição de um país a trazer, dentre os seus princípios, a doutrina de proteção integral e o princípio da prioridade absoluta às crianças e as/os adolescentes. (PIOVESAN, 2008, p. 21-22).

Um amplo debate constitucional em torno do assunto teve como culminância com a criação da Carta Magna de 1988, prevista no art. 227, assegurando com prioridade os direitos das crianças e adolescentes como dever da família, da comunidade, da sociedade e do estado. E, para regulamentar esse



artigo, foi aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), apresentando perspectivas de democracia e justiça social para crianças e adolescentes como cidadãos e sujeitos de direito.

Criado como Lei Federal n.º 8.069 no dia 13 de julho de 1990, o ECA, é a Lei que expressa e concretiza o segmento de direitos e deveres da população infanto-juvenil, apresenta um caráter inovador, representando ruptura dos modelos vigentes no Brasil. Essa Lei idealizada por milhares de pessoas, no intuito de romper uma doutrina de situação regular, para a doutrina de proteção integral, a partir dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança e defendida pela Organização das Nações Unidas.

Ainda no sentido de ampliar as discussões, alguns órgãos nacionais como o, CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SEDH), em parceria com a Associação Brasileira de Magistrados e Promotores da Infância e Juventude (ABMP) e o Fórum Nacional de Organizações Governamentais de Atendimento à Criança e ao Adolescente (FONACRIAD) e conforme as orientações das organizações internacionais, as quais o Brasil é signatário, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), também contribuíram com a agenda em questão.

Para os adolescentes e jovens em conflito com a lei, o Sistema de Garantia de Direitos (SGD) é organizado por diversos subsistemas, tais como: Sistema Educacional, Sistema de Justiça e Segurança Pública, Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social e Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Sistematiza e organiza, a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE, elaborando as diretrizes e os parâmetros para aplicação das medidas socioeducativas. Instituído pela Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012, tem por objetivo primordial, o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2006).

O SINASE orienta o acompanhamento aos adolescentes autores de atos infracionais, através de ações socioeducativas, direcionando os eixos estruturantes das medidas com intencionalidades à vida social dos adolescentes e suas famílias. Escola, cultura, lazer e demais possibilidades para estabelecer relações positivas no processo de inclusão social são aspectos centrais relacionados.

Outro paradigma fundamental na implantação e garantia dos direitos através da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º



9.394/96. Em seu artigo 1.º estabelece: “a educação abrange os processos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 09). A LDB expressa, pois, que a educação possui as condições formadoras necessárias para o desenvolvimento humano, garantindo muito além das transmissões de conhecimento, mas as intencionalidades e finalidades de propiciar integrações individuais e sociais.

Em seguida, abordaremos questões pertinentes à socioeducação no Brasil, apresentando algumas determinações específicas para os adolescentes e jovens as relações do ECA e das MSEs, para uma nova reformulação e transformações através da educação.

3. ALGUMAS QUESTÕES PARA DEBATE NO PRESSUPOSTO A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

O Código de Menores que vigorou entre 1979 a 1987 não distinguia os menores infratores de crianças em condições de vulnerabilidade social, aplicando, assim, os mesmos critérios punitivos para ambos os grupos, com a intencionalidade de amenizar algumas questões de problemas sociais. O ECA, por sua vez, apresenta uma legislação específica para os adolescentes que cometeram algum tipo de infração, com uma política de atendimento dos direitos das crianças e dos adolescentes:

A garantia do direito à educação de socioeducandos é fruto de lutas sociais. Historicamente as políticas públicas destinadas à infância e adolescência desvalida foram instituídas num contexto social de relações complexas e contraditórias, no âmbito de conflitos e lutas de classes, que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo. Buscou-se, através das políticas legitimadas pelo Estado, o controle social da população pobre, vista como perigosa e a manutenção da ordem social vigente (RIZZINI, 2009, p. 225).

Conforme o ECA, o ato infracional é uma conduta descrita como algum tipo de crime ou contravenção penal, cometida por adolescentes de 12 a 18 anos, sendo aplicada medidas socioeducativas². O ECA dispõe que, para o ato

² O artigo 112 do ECA assim dispõe sobre as medidas socioeducativas: Art. 112 - Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar aos adolescentes as seguintes medidas: I – advertên-



infracional, serão aplicadas medidas protetivas previstas no art. 101, quando do cometimento do ato, e pela circunstância da sua idade, denominado no processo legal como autor de ato infracional e não como criminoso (BRASIL, 1990).

A CF, em seu art. 228, considera como inimputáveis aqueles indivíduos que não tenham alcançado a idade de 18 (dezoito) anos. E o ECA, apresenta as definições de inimputabilidade, através do seu art. 104, parâmetros para nortear as Medidas Socioeducativas – MSEs, aplicadas à adolescentes e jovens.

Assim, em seu artigo 112 o ECA, dispõe sobre medidas educativas e evidencia em seus incisos, as medidas aplicadas conforme as capacidades e as circunstâncias das gravidades das infrações, sobre o impedimento da prestação de trabalho forçado e dos tratamentos e adequações das condições no tratamento dos adolescentes portadores de doença ou deficiência.

Conforme as especificidades de cada medida socioeducativa apresentadas, são aquelas mais leves a um pouco mais severas, sendo aplicada a execução pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude. As MSEs apresentam as características que distinguem a dimensão, podendo ser aplicadas conforme a natureza coercitiva e punitiva ou a natureza educativa e pedagógica para cada caso.

Precisamos destacar que não existem prévias relações entre os atos infracionais praticados com as sanções socioeducativas, apontando como alguma mais adequada que outra. A aplicação está condicionada a inúmeros fatores que necessitam de um estudo criterioso, que vai desde a comprovação da sua autoria, materialização do ato infracional até uma avaliação técnica devido às circunstâncias de como foi praticado, dentre outros aspectos necessários.

Nesse sentido, a escolha das medidas socioeducativas, pelo Juiz, será mediante a avaliação de três critérios, com intencionalidade da proteção integral do adolescente, quais sejam: 1) A gravidade do delito; 2) A primariedade do adolescente, ou seja, se ela já praticou algum ato infracional pela primeira vez ou não; e 3) Sua vinculação com a família natural ou extensa. Nesse momento, também será avaliada a possibilidade de recuperação junto à família,

cia; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviço à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. §1.º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. §2.º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado §3.º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental, receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.



aplicando-lhe uma mais branda e os acompanhamentos de setores técnicos e da própria família.

Conforme a Lei nº 12.594/12, as medidas socioeducativas serão determinadas ao cumprimento em meio aberto, quando ocorre em liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade, ou através de meio fechado, que seriam categorizados de semiliberdade e a internação.

O Plano Nacional de Atendimento socioeducativo (2013-2022), de 2013, prevê quatro eixos de ação: gestão do SINASE, qualificação do atendimento socioeducativo, participação e autonomia dos adolescentes, fortalecimento dos sistemas de justiça e segurança pública. Os Planos Estaduais e Municipais são decenais e precisam estar articulados com os demais órgãos no percurso formativo³.

A referida Lei também estabelece que os municípios serão responsáveis pelas medidas em meio aberto e os estados pelas medidas em meio fechado, sendo a União, por sua vez, responsável pela fixação das diretrizes sobre o funcionamento, organização e os programas de atendimento das unidades, assim como as normas destinadas ao cumprimento dessas medidas (CARREIRA; ANDRADE, 2016, p. 418).

O procedimento está ligado ao acompanhamento de atividades que proporcionem formação educacional e profissional, e ao fortalecimento com os vínculos familiares e comunitários, através de uma imposição judicial, determinando que os adolescentes são determinados a cumprir,

A determinação das aplicações das MSEs é um procedimento previsto pelo ordenamento jurídico brasileiro. Analisando a história do Brasil, identificamos diversas formas de punição aos anteriormente classificados/as, menores em conflito com a lei. Para Costa, a socioeducação deve existir, assim como a educação geral e a profissionalizante. Tem o objetivo de preparar os/as adolescentes e jovens em cumprimento das MSEs, para o convívio em sociedade, também considera que a socioeducação, pode ser um método de educação mais amplo, onde os sujeitos terão as oportunidades de “aprender a ser e aprender a conviver” (2006, p. 57).

No sentido de processo formativo educacional apresentado pelo ECA, destinado aos adolescentes e jovens em cumprimento de MSEs, a Lei de Di-

³ Os Planos Decenais de Atendimento Socioeducativo, são elaborados e abrangem um período de execução. No entanto, é preciso observar as construções nos municípios, através de seus planos de atendimento, ao qual se comprometem com a boa execução das medidas socioeducativas, principalmente as de meio aberto, visto que elas são de competência e responsabilidade direta destes entes.



retrizes e Bases da Educação Nacional, tomando como base referencial o texto da CF/1988 e o ECA/1990, explicita a declaração do direito à educação.

As ausências nas especificidades de tratamento normativo, no que concerne à educação de adolescentes e jovens em cumprimento de MSEs, está no sentido contrário aos princípios constitucionais, norteados aos direitos e garantias, além de não assegurar as doutrinas de proteção integral como prioridade absoluta, desobedecendo, assim, convenções e tratados internacionais recepcionados pela CF e inspiradores do ECA.

Assim, com a intencionalidade de preencher algumas lacunas normativas, o Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2016, apresentou a proposição de uma Resolução com o intuito de nortear as ações no atendimento das especificidades para a garantia constitucional à educação aos adolescentes e jovens em cumprimento das MSEs: a resolução CNE/CEB n.º 003/2016.

O SINASE, igualmente, representa um importante marco legal quando tratamos do atendimento socioeducativo. A partir de 2012, apresentando as necessidades de (re)discutir a escolarização, estabeleceu as orientações técnicas com uma especial atenção para as aplicações das MSEs, como previsto e determinado no ECA.

De tal modo, pensar a educação como um fator inerente ao desenvolvimento humano não se trata apenas em reduzir o processo à educação escolar, mas de pensar na amplitude dos sentidos e caminhos nas vidas dos indivíduos, dentro dos vários contextos, como: familiares, comunitários e outros espaços sociais. Transformar, pois, esses espaços, com características positivas e relevantes para o desenvolvimento pessoal e social.

Assim, a educação é essencial nesse processo por ser idealizada em diálogo com princípios humanistas e está presente nos determinantes históricos, econômicos, políticos, psicológicos, culturais, éticos e sociais que perpassam a vida de cada pessoa, possibilitando transformações diretas e de maneira individual e coletiva.

Por outro lado, é imprescindível discorrer sobre a violação do direito à educação, sobretudo na privação de outros direitos. Compreendemos a educação como alicerce que possibilita a construção de novos projetos de vida para os adolescentes e jovens e, como consequência, promove o rompimento com as práticas de atos infracionais.

Um grande desafio direcionado, no sentido de encontrar as formas de convivência e relacionamento nos diferentes universos contidos no seu interior, é direcionado às suas funções fundamentais, no exercício ético que



contribua para a realização da cidadania e na restauração ou fortalecimento das convivências coletivas.

Na perspectiva de efetivação e concretização das metas propostas sobre o tema, torna-se necessário potencializar, de maneira articulada, as ações entre os diversos setores que compõem as políticas públicas, implantando mecanismos na contribuição para o acesso e a permanência dos adolescentes e jovens em cumprimento de MSEs no contexto escolar. Afinal,

Ainda que essas medidas tenham o condão de utilizar a educação e as políticas públicas de assistência com um objetivo comum preparar as/os jovens e adolescentes para o convívio social (educar socialmente), as ações devem ser construídas de maneira orientada pelo princípio da legalidade pela moralidade socialmente aceitas, de modo a assegurar sua efetiva e plena socialização (COSTA, 2006, p.57)

Portanto, partindo da ideia de educação no sentido mais amplo, é destacada a importância do fortalecimento e valorização da formação de valores com base na transformação social, pautada em uma efetiva socialização dos adolescentes e jovens e, nesse entendimento, quanto à abordagem da educação como um direito humano é basilar. Apresentaremos alguns aspectos sobre o referido aspecto a seguir.

4. O DIREITO À EDUCAÇÃO – UM DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL?

Apresentado no artigo 6.º a Declaração do Direito à Educação, dentre os direitos sociais: “São Direitos Sociais a Educação, [...] na forma desta Constituição Federal”. Dessa maneira, foi a primeira vez na história das nossas constituições que a educação conseguiu destaque em contexto institucional. O reconhecimento do direito a educação garantiu o status de direito fundamental, contudo não adianta reconhecê-los sem garanti-los. Segundo Bobbio (1992, p. 79-80).

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. O direito tem como correlato a figurada obrigação.



A educação é prevista com um dos direitos fundamentais. Todavia, argumenta Martins (2016, p. 26): “A educação pode ser analisada como um direito fundamental, pois suas características também aparecem como o dever mais humano dos deveres humanos”. É responsável por significativas transformações, garantia da dignidade e à convivência social. Nesse sentido, Martins (2016, p. 192-193) ressalta que:

O ensino básico obrigatório de qualidade é instrumento indispensável à mudança de paradigmas do mínimo para o máximo existencial dos direitos fundamentais, na medida em que a exigibilidade dos direitos fundamentais. Afinal, não se pode falar em Estado Constitucional Democrático, sem acesso à educação de qualidade.

Nesse sentido, durante o período de cumprimento de MSEs, a educação precisa ser ofertada e mantida nas condições de qualidade por ser um direito constitucional e humano. O ECA traz as previsões e aplicações das MSEs aos adolescentes autores de atos infracionais, conforme as condutas descritivas e contravenções das sanções das leis brasileiras, como procedimento judicial especial que poderá ser aplicado por meio do seu art. 112.

Segundo Roquete, as relações existentes na ausência da educação e o envolvimento dos adolescentes com atos infracionais pode ser observada através dos dados apresentado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no ano de 2012, os quais mostram que a baixa escolaridade consiste como característica presente nos perfis analisados dos socioeducandos que se encontravam em internação:

[...] a maioria dos adolescentes internados (entre 16 e 17 anos) não concluiu o Ensino Fundamental, a maioria possui apenas o 6º ano do Ensino Fundamental, 8% dos adolescentes internos são analfabetos, sendo que 44% destes estão na região Nordeste [...] o desafio, além de garantir o direito à educação para adolescentes privados de liberdade, é oferecer uma educação na perspectiva emancipatória, capaz de torná-los conscientes leitores da realidade e participantes da sociedade (2014, p. 9-10).

Com novas doutrinas e conceitos, o ECA estabeleceu paradigmas que suscitem a necessidade de uma adequação ligada às ações e normativas para as novas ordens sociais. Assim, as medidas socioeducativas e de proteção provocaram, e ainda provocam, as adequações necessárias e edição de medidas normativas para a garantia de direitos fundamentais.



Nesse sentido, não se espera um movimento diferente para a interpretação quanto à garantia do direito à educação, em especial no tocante a educação durante o cumprimento de medidas socioeducativas. A oferta e acesso da educação, direito humano fundamental, necessita ser adequada ao modelo proposto, no qual a socioeducação busca atender os princípios constitucionais de proteção integral e a prioridade absoluta.

Com essa perspectiva, a acomodação de políticas de socioeducação implementada a partir de propostas pedagógicas, deve ser capaz de constituir ações formadoras para os adolescentes e jovens que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, com o objetivo de articular práticas da educação com posicionamentos na vida política e social.

De maneira individual e coletiva, com a compreensão de que a educação possibilita caminhos necessários para a formação do sujeito-cidadão, a socioeducação produz a transdisciplinaridade formativa por envolver um diversificado conjunto de atores institucionais e pelo fato de todos possuírem importante papel nas ações. Costa (2006, p. 449), nesse sentido, realça que:

A natureza essencial da ação socioeducativa é a preparação do jovem para o convívio social. A escolarização formal, a educação profissional, as atividades artístico-cultural, a abordagem social e psicológica. As práticas esportivas, a assistência religiosa e demais atividades dirigidas ao socioeducando devem ser subordinadas a um propósito superior e comum: desenvolver seu potencial para ser e conviver, isto é, prepará-lo para relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sem quebrar as normas de convívio social tipificadas na Lei Penal como crime ou contravenção.

O Brasil é signatário dos tratados e das convenções desde 1948, com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), pela Organização das Nações Unidas (ONU), quando se comprometeu em implementar e desenvolver políticas públicas visando promoção e proteção dos direitos humanos. Fazem parte desses tratados e convenções, assim como planos de ação: o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, em suas versões I, II e III, e a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes.

A educação, portanto, é um fator primordial ao desenvolvimento humano e não se trata de ser minimizada apenas à educação escolar, mas de ampliar o seu sentido, que perpassa a vida dos indivíduos conforme os contextos fami-



liares, comunitários e sociais. Considerar os adolescentes em cumprimentos de MSEs significa consagrar que tal direito se amplia com base na aproximação com questões que abordam aspectos relevantes e positivos para o desenvolvimento social e pessoal.

Por ser fundamental no processo educativo, a educação além dos conhecimentos básicos, deve possibilitar as habilidades, as normas e os comportamentos aprendidos e ensinados em sociedade. A valorização da oferta e acessos da inserção no contexto escolar, no entanto, é uma condição basilar para todo o processo formativo e o bem-estar social. De tal modo:

O ensino básico obrigatório de qualidade é instrumento indispensável à mudança de paradigma do mínimo para o máximo existencial dos direitos fundamentais, na medida em que a exigibilidade dos direitos fundamentais [...] afinal, não se pode falar em Estado Constitucional Democrático sem acesso à educação de qualidade (MARTINS, 2016, p. 192-193).

A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1990), firmou determinações importantes, a saber, que a educação básica se torne equitativa, e que é preciso manter um padrão mínimo na qualidade das aprendizagens e que os estereótipos e preconceitos, de qualquer natureza, devem ser eliminados na oferta da educação.

A educação é determinante, necessária e basilar no processo de desenvolvimento humano de adolescentes e jovens, os quais têm tal direito garantido conforme os princípios da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, instrumentos que potencializam e preveem o acesso e permanência na escola.

O Fundo das nações unidas para a infância – UNICEF e a Organização das nações unidas para educação, ciência e cultura – UNESCO, são instituições extremamente presentes nos processos de garantia de direitos humanos, em especial na formação e desenvolvimento de qualquer criança, adolescentes e jovens, como caminho para a construção de seu futuro. Nesse sentido a educação apresenta, para os órgãos mencionados, a importância, principalmente quando se trata de adolescentes em conflito com a lei, que estão em cumprimento de alguma medida socioeducativa. Nesse contexto, educar torna-se sinônimo de reinserir.

Para concretizar a importância social e política das instituições envolvidas, apresentaremos o número de homicídios, mas especificamente na faixa



etária de adolescentes de 16 e 17 anos, utilizados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE de 2013.

Dos 3.749 homicídios na faixa de 16 e 17 anos de idade em 2013; 2.858, foram notificados os anos de estudo, que correspondem a 76,2% do total dessa faixa etária; 03 anos de estudo, as vítimas representam 21,8%, mas só 4,2% na população total; 04 a 07 anos de estudo, as vítimas representam 62,1%, mas só 24,2% na população total; 08 a 11 anos de estudo, as vítimas representam 16,1, mas só 71,6% na população total (IBGE, 2013, p.42).

De acordo com a pesquisa, o perfil de escolaridade da maior parte dos adolescentes vítimas de homicídio, no Brasil, é significativamente menor que o conjunto da população dessa mesma faixa etária. Eis que, conforme, o ECA, em seu capítulo IV: o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer “que crianças e adolescentes têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p.34-35).

Como assevera Freire (2004, p. 38), o preço pago pelos/as excluídos/as já é muito alto, seja “por sua condição social, econômica e cultural num estado, muitas vezes, inconsequente com o dever público”. Não é justo que adolescentes e jovens, quando em cumprimento de medidas socioeducativas, ainda tenham dificuldades de acessar a educação, é função garantir o direito à educação de qualidade, constitucionalmente garantido.

Afinal, a garantia dos direitos é determinante para assegurar a igualdade de condições de acesso e permanência. É, igualmente, essencial para o direito de ser respeitado por seus educadores, de ter o direito a participar das organizações, em entidades estudantis e a possibilidade de uma educação pública e gratuita, próxima a sua residência. A educação também é direito de que o indivíduo desenvolve em função das possibilidades, contribui para que se tornem reais e efetivas as condições de cidadania. Efetiva o conceito amplo e perpassa diversos aspectos pedagógicos, da vida cultural e social, reafirma funções transformadoras do mundo.

5. CONCLUSÃO

Ao realizar a revisão acerca dos documentos mencionados ao longo do texto, identificamos alguns aspectos que são revelados no sentido de vislum-



brar os objetivos de todas as diretrizes normativas que consistem, assim, enquanto marcos para elucidar a preservação dos direitos, observadas nas aplicações para o despertar os valores educacionais e sociais para a sua formação.

Observamos, assim, a distância entre a realidade brasileira e que prevê a Constituição Federal de 1988, o ECA e o SINASE. Ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente em relação às políticas públicas e sociais básicas de atendimento educacional aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, no sentido de garantir seus direitos em uma perspectiva de cidadania e processo de reinserção social.

Fixar os olhos para adolescentes através da ótica dos atos infracionais faz com que perdamos ou esqueçamos suas histórias pessoais e em quais momentos os atos infracionais ganham significado e se tornam protagonistas, negativamente, em suas vidas. Assim, mudar o foco, pautando-se em aspectos e questões oriundos e inspirados na educação, articula questões de caráter social, no sentido de apresentar a escola e todos os espaços de convívio social, elementos muitas vezes desconhecidos, relevantes para a trajetória de vida dos adolescentes e jovens após cumprimento das medidas socioeducativas.

Nesse sentido, compreender as complexidades, nos contextos de vida que constroem as biografias de cada adolescente e jovem, entendendo os fatores que determinaram as suas vivências objetivas e subjetivas, é essencial. Tais relações, cotidianas e emocionais, bastante delicadas nas redes de pertencimento, interferem e influenciam realização do direito à educação no contexto de cumprimento das medidas socioeducativas.

Mesmo com todas normas e legislações que o Brasil ratificou e o amparo aos direitos dos adolescentes e jovens, observamos a lenta efetivação no direito à educação para aqueles que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, mesmo considerando ser papel do Estado garanti-lo.

As políticas públicas que norteiam tal contexto, à medida que os direitos não são garantidos, são fragilizadas. Assim, como consequência, é necessário superar a finalidade das sanções legais e criar perspectivas de suporte e ampliar as propostas educacionais. A importância da existência de um sistema educacional e pedagógico, articulado e acolhedor, para os adolescentes e jovens em conflito com a lei, promove aprendizagens, adaptações e atividades educativas próximas às suas necessidades e possibilidades.

A educação é, pois, determinante e essencial no auxílio do processo de ressignificação nas vidas dos adolescentes e jovens em cumprimento de me-



didadas socioeducativas. Vai, além disso, devido ao seu poder de propiciar as formações profissionais, lazer e cultura, e, sobretudo, da inclusão dos adolescentes e jovens excluídos, traçando caminhos do deslocamento infracional violento para um diálogo de acolhimento social e transformador de suas vidas.

A título de considerações, concluímos que a educação deve contribuir para a efetivação do direito fundamental à proteção integral de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. As potencialidades de inclusão social, ampliados os horizontes de cidadania e auxílio nas condições cotidianas, devem ser articuladas para um futuro justo e digno.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier e Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição Federal Brasileira (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. [2022] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [2022] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratique ato infracional; e altera as Leis [...]. Brasília, DF: Presidência da República. [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PEE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 038 de 22 de agosto de 2013**. CGDH/DPEDHUC/SECA-DI/MEC. Disponível em: http://ens.sinase.sdh.gov.br/ens2/imagens/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20_%20sinase.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 003 de 13 de maio de 2016**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARREIRA, Denise; ANDRADE, Leila. A educação popular em contextos de privação de liberdade: a arte-educação na Fundação Casa. **Revista e-Curriculum (Programa de Pós-graduação em Educação – PUC/SP)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 414-436.



COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Coord. Técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Série Paulo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013**. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/trabalho_e_rendimento/pesquisa_nacional_por_amostra_de_domicilios_anual/2013/tabelas_psf/sintese_ind_3_5_1.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

MARTINS, Carlos E. B. R. **O ensino obrigatório como dever fundamental no Estado Constitucional Democrático**. fls. ?? 2016. Tese (Doutorado em ???) Programa de pós-graduação em ???, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

MINAYO, M.C. de S. *et. al.* (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Universal Declaration of Human Rights 1959. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em 15 jun. 2022.

PEREIRA, Tania da Silva. A Convenção e o Estatuto: um ideal comum de proteção ao ser humano em vias de desenvolvimento. *In*: PEREIRA, T. da S. (coord.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8.069/90: estudos sócio-jurídicos. Rio de Janeiro: Renovar, 1992.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 9. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. *In*: RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ROQUETE, Liana Correia. **O direito à educação no contexto de medida socioeducativa de internação**. *Anais...* Congresso Ibero-americano de Política e Administração de Educação, 4. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2014, Porto, Portugal. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/LianaCorreiaRoquete_GT3_integral.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA JÚNIOR, Marcos José da; CARDOSO, Fernando da Silva. Dilemas em torno da socioeducação: a execução de medidas socioeducativas em meio aberto no município de Arcoverde, Pernambuco. **Prisma Jurídico**, v. 19, p. 95-119, 2020.

SINASE - **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília-DF: CONANDA, 2006.


TAVARES, José de Farias. **Direito da Infância e da Juventude**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001


UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 25 jun. 2022.



5. Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino das Ciências com foco na Formação de Professores/as de Biologia: tendências de pesquisas em Programas de Pós-Graduação no Brasil (2003-2021)

Joaklebio Alves da Silva

 <https://orcid.org/0000-0002-2807-2853>

 Pós-Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (PPGE/FAPESQ/UFPB); Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE); Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE); Licenciado em Ciências Biológicas (FADIMAB) e Licenciado em Pedagogia (UNIASSELVI). No campo de pesquisa tem estudado temáticas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de Professores/as para o ensino das Ciências; Educação Escolar Quilombola; Decolonialidade na Educação em Ciências e Formação Docente; e Educação Étnico-Racial Crítica.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente a área de pesquisa em Ensino de Ciências tem se destacado no contexto de reformas curriculares na década de 1960, visando à promoção de estudos científicos com base em problemas e na divulgação de seus resultados (CARVALHO; OLIVEIRA; REZENDE, 2009). Segundo Nardi e Almeida (2007), existe uma consolidação de pesquisadores/as da área que foi denominada Educação em Ciências ou Ensino de Ciências.

Em relação aos problemas sociais, entre eles os ligados às relações étnico-raciais, após constante luta do Movimento Social Negro no Brasil por políticas de Ações Afirmativas efetivas de combate ao racismo, no ano de 2003, foi decretada e sancionada, pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino (BRASIL, 2003). Anos depois, a Lei foi modificada pela 11.645/2008, trazendo a História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008), enquanto resultado das reivindicações do Movimento Indígena brasileiro. Nesse sentido, é imprescindível considerarmos o caráter educador do Movimento Negro (GOMES, 2017) e do Movimento Indígena (MUNDURUKU, 2012), que contribuíram e contribuem para a promoção de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 têm suas potencialidades e diferentes caminhos para implementação no currículo da Educação Básica e Superior, constituindo um processo educativo voltado às relações étnico-raciais, e não se restringe apenas a Educação Artística, Literatura e História, mas aos diversos componentes curriculares, entre eles estão à disciplina de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. Desta maneira, existem problemáticas que abarcam diferentes dimensões, entre elas está o papel da Ciência e Biologia enquanto disciplinas da Educação Básica que podem e devem contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, na Educação Científica, a partir do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, já que é inviável estudar sobre a população negra e os povos indígenas sem conhecer suas histórias e culturas.

Resgatando os estudos no campo do Ensino de Ciências, notamos que os discursos que nos levam a compreender o racismo na sociedade brasileira surgem antes de sua consolidação no país, fato identificado quando exploramos as pesquisas de Krasilchik (1987), na medida em que a autora descreve o



período que emerge o Ensino de Ciências enquanto campo do conhecimento, na década de 1950.

Em 1970, com a chegada do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), questões sociais passaram a ser vistas de uma forma mais central no processo de ensino-aprendizagem de Ciências, pois ocorria no período uma valorização das relações estabelecidas entre o conhecimento científico, o avanço tecnológico e a sociedade (VERRANGIA, 2014), ou seja, pautas sociais passaram a interferir no ensino e na aprendizagem de Ciências, trazendo à tona questões relevantes que precisam ser tratadas ao decorrer da Educação Científica. A partir de 1980, o movimento CTS ganha ainda mais força com o propósito de trazer mudanças no Ensino de Ciências com foco na formação de estudantes para atuação ativa na sociedade (CUNHA; ALMEIDA, 2013).

O movimento CTS não foi suficiente para trazer à tona as questões sociais voltadas às relações étnico-raciais para o contexto do ensino de Ciências, ocorrendo apenas com a chegada das teorias pós-críticas (SILVA, 2015) que contribuem para o campo do estudo sobre currículo e priorizam temas como sexualidade, colonização, colonialidade, descolonização dos currículos, discussão sobre **Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgênero/Travesti, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual (LGBTQIAP+)**, dentre outras questões levantadas pelas “minorias”. Uma das experiências pioneiras no Brasil, em meados de 1980, que buscou discutir o papel do ensino de Ciências/Biologia para o combate ao preconceito racial e a discriminação foi promovida pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB) da Secretaria de Estado de São Paulo, que atuou no estabelecimento de diretrizes educacionais com o objetivo de erradicar o preconceito e a discriminação racial nas escolas (VERRANGIA, 2014, p. 12).

Movido pelo desafio de conhecer as tendências do conhecimento que vem sendo produzido nas pesquisas em ensino das Ciências, o presente estudo buscou, de forma geral, analisar como as relações étnico-raciais estão sendo abordadas nas pesquisas em ensino das Ciências e, especificamente, na Formação de Professores/as de Ciências e Biologia a partir de Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil no período de 2003 (ano de aprovação da Lei 10.639/2003) a 2021.

A análise das pesquisas ocorreu a partir dos trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).



O catálogo disponibilizado pelo Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC), coordenado pelo Grupo FORMAR-Ciências: Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências foi utilizado como referência para a escolha dos descritores e focos temáticos considerados na análise de tendências que colaborou na organização e análise dos dados.

Os trabalhos estão agrupados a partir dos seguintes descritores que considero como principais, a saber: Área do conteúdo (Biologia, Química, Física, Geral- que não detalha aspectos de uma área específica, Outra- trabalhos que apresentam conteúdos relacionados a outras áreas ou disciplinas escolares), e o *Foco temático* da pesquisa (elementos mais internos do processo de ensino e de aprendizagem, da organização do macro e micro sistema educacional e elementos históricos e filosóficos do Ensino das Ciências) conforme orientam Fracalanza e colaboradoras/es (1998) a partir do catálogo do CEDOC.

Para incluir um trabalho no foco “*Características do Professor*”, por exemplo, a pesquisa deveria trazer diagnósticos das condições profissionais e da prática pedagógica do/a professor/a, identificação de seu perfil, suas concepções de processos educacionais, entre outras características cujo cerne estivesse voltado diretamente para a/o docente. No caso do foco “*Formação de Professoras/es*” a pesquisa deveria abordar análises relacionadas com a formação inicial e/ou continuada de professores/as, reformulação de cursos de licenciatura na área, descrição da prática pedagógica em processos de formação etc.

Além dos focos citados, foram considerados descritores de análise como: a *região geográfica* em que o estudo foi realizado, o *tipo de pesquisa* (teórica, documental e/ou empírica), os principais *referenciais teóricos e/ou metodológicos*.

De forma geral é apresentada a quantidade de trabalhos voltados ao ensino das Ciências considerando suas respectivas áreas do conhecimento (Biologia, Química, Física, Saúde...), e de forma específica é feita a análise dos estudos que trazem as relações étnico-raciais na Formação de Professoras/es de Ciências e Biologia.

A pesquisa percorreu as seguintes etapas: 1º) acesso ao catálogo de dados da CAPES e da BDTD; 2º) busca dos trabalhos através de pesquisa na aba “Buscar/Pesquisar” por meio do uso de palavras-chave articuladas e individuais, como- “Relações étnico-raciais” AND “ensino de Ciências”; “Relações étnico-raciais” AND “ensino das Ciências”; “Relações étnico-raciais” AND



“ensino de Biologia”; “Relações étnico-raciais” AND “formação de professores de Ciências”; “Relações étnico-raciais” AND “formação de professores de Biologia”; “étnico”; “raça”; “negro”, “ciências”; “biologia”; 3º) leitura dos títulos e resumos, download e leitura (na íntegra) dos trabalhos encontrados.

Ao total, foram identificados 27 (vinte e sete) trabalhos em cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado no Brasil, sendo 24 (vinte e quatro) dissertações de Mestrado e 3 (três) teses de Doutorado. No Quadro 1 consta a quantidade de trabalhos por Programas de Pós-Graduação, ano de defesa e as respectivas Instituições de Ensino Superior em que estão vinculados.

Quadro 1: Informações das Dissertações e Teses localizadas.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E UNIVERSIDADE	Ano de defesa	Nº de trabalho
Dissertações		
Pós-Graduação em Ensino das Ciências Universidade Federal Rural de Pernambuco (Recife-PE)	2005	1
Pós-Graduação em Educação Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ)	2007	1
Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos (São Carlos-SP)	2007	1
	2018	1
	2019	1
Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Nova Iguaçu-RJ)	2015	1
	2016	1
Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo-RJ)	2019	1
	2020	1
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus-BA)	2017	1
Pós-Graduação em Ensino Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Pau dos Ferros-RN)	2017	1
Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana-BA)	2017	1
Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática Universidade Estadual de Maringá (Maringá-PR)	2017	1
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão-SE)	2017	1
	2018	1
Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal de Goiás (Goiânia-GO)	2014	1
Pós-Graduação em Química Universidade Federal de Goiás (Goiânia-GO)	2017	1
	2018	1
Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas Universidade Federal do Pará (Belém-PA)	2018	1



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E UNIVERSIDADE	Ano de defesa	Nº de trabalho
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física Instituto Federal do Espírito Santo (Cariacica-ES)	2019	1
Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre-RS)	2020	1
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática Instituto Federal do Espírito Santo (Vitória-ES)	2020	1
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia (Alagoinhas-BA)	2020	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis-SC)	2021	1
Teses		
Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos (São Carlos-SP)	2009	1
Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana-BA)	2019	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis-SC)	2020	1
	TOTAL	27

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Para melhor compreensão é válido mencionar que a ausência e/ou baixa quantidade de trabalhos voltados ao ensino de Física e Química pode ter sido limitada uma vez que foram usadas palavras-chave direcionadas ao ensino de Ciência e Biologia o que pode ser entendido como uma justificativa, entretanto, não inviabiliza ou desmerece esta análise uma vez que o foco está na Formação de Professores/as de Ciências e Biologia.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com a análise de tendências.

2. O QUE REVELAM AS PESQUISAS?

Em nível de Mestrado e Doutorado foram localizados 27 (vinte e sete) trabalhos sendo 24 (vinte e quatro) dissertações e 3 (três) teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação em Ciências, Ensino das Ciências, Formação de Professoras/es e Crítica Cultural entre os anos de 2005 a 2021. Embora a Lei 10.639 tenha sido aprovada em 2003, os trabalhos de mestrado e doutorado apareceram a partir de 2005.

Considerando que as palavras-chaves usadas na busca trazem aspectos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino das Ciências, os trabalhos voltados ao ensino de Química que apareceram foram con-



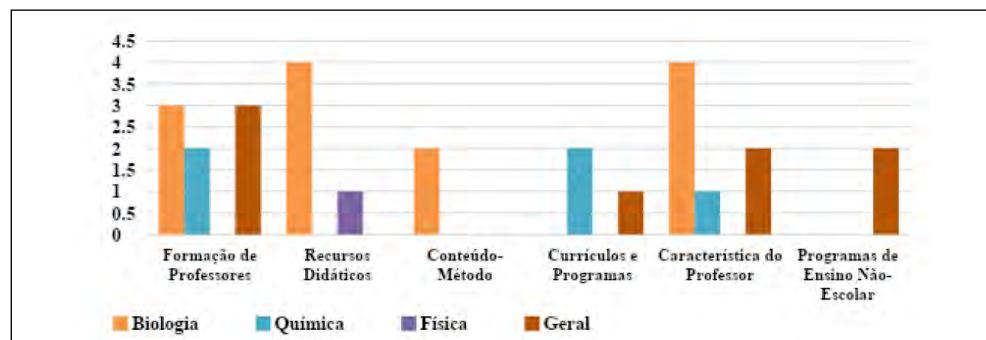
tabilizados na análise, entretanto, possivelmente não representam o número exato de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação no país. Levando em conta que o foco de estudo da análise de tendências consiste na Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação de docentes de Ciências e Biologia, o estudo não buscou apresentar em sua totalidade a quantidade relacionada à Química e outras áreas no campo do Ensino das Ciências.

Nas dissertações e teses (Gráfico 1) foram identificados os seguintes descritores e a respectiva quantidade de trabalhos relacionados às áreas de conteúdo Biologia, Química, Física e Geral (Ensino das Ciências): *Formação de Professoras/es* (8), *Recursos Didáticos* (5), *Conteúdo-Método* (2), *Currículos e Programas* (3), *Característica do Professor* (7) *Programas de Ensino Não-Escolar* (2).

É importante destacar a única dissertação de mestrado que foi localizada e que faz a relação direta entre Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Física, com foco em materiais didáticos que buscou atender a Lei 10.639/2003.

Considerando a abordagem das relações étnico-raciais, do total de 27 (vinte e sete) trabalhos, serão analisadas 6 (seis) dissertações e 1 (uma) tese. Dessa quantidade, apenas 2 (duas) dissertações focam explicitamente na Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de docentes de Ciências e Biologia, entretanto, julgo relevante rever as outras dissertações e a única tese encontrada por se aproximarem do foco de discussão desta pesquisa, apresentando contribuições necessárias que dialogam com a temática da formação, características de professores/as de Ciências e Biologia, e ensino das Ciências Naturais (Biologia, Química e Física).

Gráfico 1: Áreas em Ensino das Ciências e os focos das Dissertações e Teses analisadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Seguindo a ordem temporal dos estudos, iniciarei trazendo a análise da dissertação de Ellen Pereira Lopes de Souza que tem como título “*Estudos sobre a Formação de Professores de Ciências no contexto da Lei 10.639/03*” e foi defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). O estudo estabeleceu como objetivo averiguar os saberes mobilizados pela tríade de professores/as (professor-formador, estudantes em formação inicial e docentes da educação básica em formação continuada) no processo de produção e desenvolvimento de ações, que contribuam para a formação crítica de professoras/es e alunas/os em relação à origem histórica da sociedade brasileira, trazendo reflexões no sentido de compreender como têm sido aplicadas as propostas da Lei 10.639/2003 com a intenção de ampliar a veiculação de suas diretrizes, oportunizando acesso para futuras análises referentes à temática (SOUZA, 2014). O trabalho caracteriza-se como sendo uma pesquisa participante, configurando-se em uma atividade educativa da investigação e ação e foi desenvolvida em Goiânia, região Centro-Oeste do Brasil.

As discussões teóricas estão em torno da cultura nacional com ênfase em uma breve história da população afro-brasileira, dialogando com autores/as como Bosi, Freyre, D’Ambrósio, Sodré e Francisco Júnior. A relação entre multiculturalismo e educação também foi discutida por meio de referências como Saviani, Brandão, Moreira, Hall e Sousa. Os desafios e as possibilidades da história e Cultura Afro-brasileira e Africana nos ambientes escolares foram considerados no referencial teórico, enfatizando a Lei 10.639/2003 em diálogo com Freinet, Gomes, Cunha Júnior, Lima, Moreira e colaboradoras/es.

A respeito do caminho metodológico o estudo encontra-se fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético como instrumento de análise de acordo com Marx e André. Por se tratar de uma pesquisa participante, também chamada pela autora de atividade educativa de investigação e ação social, esteve orientada teoricamente por Demo. O corpo de colaboradores/as foi composto por discentes do curso de Licenciatura em Química, docentes formadoras/es do curso de Licenciatura em Ciências (Química), Matemática e Geografia, professores/as formadores/as e coordenadores/as dos cursos de Ciências (Física, Química e Biologia) e Matemática, docentes de Matemática da Educação Básica e lideranças do Movimento Social Negro do Estado de Goiás (SOUZA, 2014).

Os resultados indicam que a proposta de pesquisa se mostrou como sendo uma alternativa que cumpriu seu papel formativo através do diálogo com



os pares, e serve como uma estratégia que traz à tona a discussão da Lei 10.639/2003 para a formação inicial de docentes de Ciências e Matemática por meio da relação entre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o ensino de Ciências encontrados no referencial teórico e nas discussões feitas com base no discurso dos/as colaboradores/as.

Por fim, Souza (2014) cita a relevância da produção e divulgação científica do produto da pesquisa que foi o documentário intitulado *Princípio Ausente: Lei 10.639/03 na Formação Docente* que poderá contribuir como sendo uma estratégia para formar futuros/as docentes através da introdução da temática disposta pela lei nos cursos de formação de professores/as.

A partir dos achados a autora apresenta suas considerações finais inferindo que, pela ótica do estudo teórico, foi possível compreender o caminho histórico que levou a promulgação da Lei 10.639/2003 e aponta a educação como um espaço importante para a superação do racismo e de estereótipos da população negra. Pela ótica dos dados coletados na empiria, foi averiguado que os/as colaboradores/as da Educação Básica ainda desconheciam a temática da lei o que impedia sua aplicabilidade na rede de ensino. Dessa maneira Souza (2014) discorre que docentes das diferentes áreas do ensino precisam se qualificar com relação à temática da Lei 10.639/2003 para que seja possível sua aplicabilidade em sala de aula de forma consciente e crítica, tendo a formação inicial docente como algo a ser refletida diante da demanda formativa.

A resistência em abordar a temática proposta em lei nos cursos de formação inicial de professores/as na área das Ciências Naturais e Matemática ainda é assustador nos dias atuais, o que impacta a prática pedagógica escolar quando esses/as docentes chegam às instituições de ensino básico. Souza (2014) ainda coloca que há a necessidade de que tais práticas estejam comprometidas em promover uma Educação Étnico-Racial mesmo diante dos inúmeros desafios, revalidando o fazer pedagógico frente às mudanças de valores, de lógica e de representações sobre o outro, algo que se encontra na realidade escolar.

Ainda dentro da interface formação de professoras/es para o ensino das Ciências (Biologia, Química e Física), foi analisada a pesquisa desenvolvida por Jeobergna de Jesus (2017) que tem por título *As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Física da Universidade Estadual de Santa Cruz-Bahia*. A dissertação foi produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, na Bahia.



O estudo objetivou investigar em que medida as discussões sobre as relações étnico-raciais estavam ocorrendo nos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas da UESC (região nordeste do Brasil). Especificamente a autora se propôs em verificar o conhecimento das/os alunas/os destes cursos em relação à Lei 10.639/03; compreender em que medida e em quais espaços as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas nos cursos e; analisar de que forma as/os licenciandas/os visualizam as discussões sobre relações étnico-raciais em suas respectivas áreas e no ensino de Ciências de maneira geral (JESUS, 2017).

O referencial teórico da dissertação traz discussões sobre o racismo e relações étnico-raciais por meio de um breve histórico da constituição do racismo científico com autores/as como Guimarães, Munanga e Schwarcz. Para falar de relações étnico-raciais e educação o estudo cita Cruz, Verrangia, e Coelho e Soares. Para debater relações étnico-raciais e ensino de Ciências a autora se fundamenta em outros/as autores/as como Cunha e Reis, e Verrangia. No campo da formação de professoras/es e relações étnico-raciais o trabalho considera discussões de Shulman, Freire, Gomes e Gatti.

Segundo Jesus (2017) a pesquisa caracteriza-se como qualitativa conforme defende Godoy. O estudo também se caracteriza como documental, de acordo com Sá-Silva, por analisar dados presentes nos Projetos Acadêmicos Curriculares com ênfase no perfil das/os egressas/os e nas ementas das disciplinas. Além da análise de documentos foram realizadas entrevistas com 6 (seis) licenciandas/os sendo 2 (dois/uas) de cada curso (Física, Química e Biologia).

A pesquisa analisou ementas de componentes curriculares dos cursos em que fosse possível o surgimento de discussões sobre relações étnico-raciais como nas seguintes disciplinas da Licenciatura em Ciências Biológicas: Antropologia Cultural, Currículo e Movimentos Sociais; nas da Física: Currículo, Educação e Sociedade, Física e sociedade e, Concepção Freireana da Educação. Na Química analisou a ementa das disciplinas: Educação e sociedade e, Currículo e Relações Humanas. Todos os dados foram analisados através Análise Textual Discursiva.

Enquanto resultado foi revelado que o perfil da/o egressa/o dos cursos sinaliza a possibilidade de discussões sobre relações étnico-raciais, entretanto, não foram localizadas inserções de temáticas nas disciplinas. Quando as/os licenciandas/os apontam que existem discussões desta natureza, trata-se de iniciativas pessoais de alguns/mas professores/as que nem sempre lecio-



nam os componentes curriculares, semelhante ao que ocorreu na pesquisa de Cruz (2019), na Colômbia.

Jesus (2017) ainda considera que:

A ausência dessas discussões nesses cursos não é benéfica, a exemplo disso, a maioria dos alunos desconhece a lei 10.639 e os que afirmam conhecê-la não demonstram ter muito domínio sobre o assunto, apesar de reconhecerem a necessidade dessas discussões na formação inicial de professores de Ciências (JESUS, 2017, p. 9).

A autora advoga que muita coisa ainda precisa ser feita para que a temática étnico-racial seja trabalhada no ensino de Ciências na Educação Básica e ressalta a necessidade de haver um comprometimento, por parte dos cursos de formação docente, com a discussão das relações étnico-raciais nas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

O terceiro trabalho analisado consiste na dissertação de mestrado intitulada *Educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de Ciências do ensino fundamental* de autoria de Waldemar Borges de Oliveira Júnior (2018) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da UFPA. A pesquisa teve como objetivo perceber se o processo formativo (formação continuada) proposto ao decorrer do estudo para as/os professoras/es de Ciências do Ensino Fundamental colaborou na ampliação de conhecimentos pertinentes à temática das relações étnico-raciais. A investigação foi desenvolvida em uma escola municipal de Oeiras do Pará-PA (região norte do Brasil) e consiste em um estudo empírico em consonância com uma pesquisa documental.

Para discutir acerca do ensino de Ciências e a temática das relações étnico-raciais o autor dialogou com autores/as como Fracalanza e Megid Neto, Krasilchik e Cachapuz, apresentando um ensaio acerca do histórico do ensino de Ciências no Brasil com ênfase na necessidade de renovação da área. Consequentemente discute sobre a Lei 10.639/2003 destacando sua implementação para o combate ao racismo, discriminação e preconceito. Na oportunidade, o autor dialoga com Gomes e Santana; traz Santos para falar da mencionada lei no contexto educacional brasileiro. A dissertação ainda menciona uma pesquisa realizada por Brito sobre o estado da arte de teses e dissertações que discutiam a temática étnico-racial no ensino de Ciências. No intervalo de 2004 a 2016, foram identificadas apenas uma tese e uma dissertação, na qual também são contabilizadas na presente análise de ten-



dências o que colabora para percebermos a necessidade e relevância do desenvolvimento de novos estudos na área.

Para tratar da formação docente e o ensino de Ciências para educar para as relações étnico-raciais o pesquisador dialogou com Verrangia e Silva, e com Moreira com relação à necessidade de relacionar a História e Cultura Africana nos conteúdos de Ciências. Na oportunidade, traz uma discussão sobre currículo e comunga com o que é defendido por Sacristán sobre o assunto. O autor referencia, com maior frequência, pesquisas de Verrangia por ser uma referência na área de ensino de Ciências e relações étnico-raciais. Além disso, autoras/es como Nóvoa, Tardif, Pimenta, Ibernón, Gil-Pérez e Carvalho, também são usadas/os para discutir sobre formação docente em Ciências Naturais.

Em se tratar do percurso metodológico o autor utilizou da abordagem qualitativa segundo Goldenberg; as intervenções realizadas no estudo são subsidiadas pela pesquisa-ação enquanto natureza do estudo conforme Thiollent. O autor também se apoia nas concepções de Clandinin e Connelly para tratar sobre os fenômenos da pesquisa narrativa na medida em que toma como análise os relatos das/os colaboradoras/es do estudo. Os dados foram tratados por meio da Análise Textual Discursiva segundo Moraes e Galizzi.

Como resultados e considerações finais o autor identificou, por meio da primeira etapa com a socialização do projeto de pesquisa com ênfase na Lei 10.639/2003, que apenas um docente da área de História ouviu falar da referida legislação poucas vezes em sua graduação (formação inicial) e especialização (formação continuada). Após o momento de socialização, professoras/es de Língua Portuguesa, Artes, assim como docentes de anos iniciais do ensino fundamental destacaram a contribuição positiva da discussão proposta por Oliveira Júnior (2018) em sua pesquisa de mestrado.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada era do ano de 2013, mesmo assim, “quando se verifica como a temática das relações étnico-raciais está sendo inserida, constata-se a ausência da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mesmo após quinze anos da vigência da lei” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 117). De acordo com o autor, outros dados evidenciam o desconhecimento da temática, como: ausência de objetivos específicos que direcionem especificamente a implementação da Lei 10.639/2003 nas disciplinas; entre os cinco projetos pedagógicos propostos pela escola, nenhum é voltado à temática racial. Alguns pontos positivos foram encontrados no Projeto Político-Pedagógico como um dos objetivos específicos que



apresenta uma lacuna na qual é possível abordar a temática quando estabelecem condições para que os estudantes realizem uma análise crítica da realidade social, oportunizando o autoconhecimento e a formação de uma personalidade capaz de conviver com diferentes grupos sociais. Outro ponto positivo é encontrado nas metas estabelecidas pela instituição de ensino quando destacam a necessidade de respeitar os direitos humanos e excluir qualquer tipo de discriminação em meio às relações interpessoais, públicas e privadas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018).

No caso do Plano Curricular de Ciências, foi constatado que os temas para trabalho na disciplina não valorizam a diversidade étnica e cultural das/os estudantes, o que o autor inferiu que tanto os conteúdos como as temáticas propostas no ano letivo em análise foram exclusivamente planejadas para alunas/os com características homogêneas e com vivências e realidades iguais.

Focando na formação docente, ficou evidente que a pesquisa esteve voltada para a formação continuada das/os professoras/es de Ciências. Os/as colaboradoras/es do estudo acreditam “que a crise no ensino de Ciências se dá, sobretudo, pela carência de uma formação inicial mais sólida e consistente” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 147). A Lei 10.639/2003 é algo desconhecida por parte das/os professoras/es conforme menciona o autor.

Para isto destaco a importância de abordar a temática e a proposta da lei nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas até mesmo para que as/os estudantes em formação consigam relacionar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana na disciplina de Ciências e Biologia da Educação Básica, algo que a dissertação apontou enquanto desconhecimento das/os participantes sobre as possibilidades de relações entre os assuntos.

O autor ainda considera que com a ausência de uma formação sólida e coerente é criado um obstáculo que dificulta a promoção de atividades que abarquem a diversidade nas escolas, principalmente o estudo da cultura dos Afro-brasileiros, Africanos e Indígenas nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental (OLIVEIRA JÚNIOR, 2018).

Mais uma pesquisa relevante na área e foco de estudo é apresentada na dissertação de Denise Gonçalves da Cruz (2019) que tem por título *Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O caso de uma universidade colombiana*. A dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car), no Estado de São Paulo (região sudeste).



A autora objetivou analisar o desenvolvimento de políticas de formação de professoras/es na temática racial no Ensino Superior. O estudo utilizou métodos que buscou compreender a inserção e desenvolvimento de conteúdos relacionados às contribuições de matrizes africanas e da diáspora negra na estrutura curricular do curso de licenciatura em Biologia da Universidad Distrital Francisco José de Caldas, na Colômbia. Como citado, a investigação foi desenvolvida em uma universidade da Colômbia, país localizado no extremo norte da América do Sul.

Um dos aspectos relevantes da pesquisa é o de verificar em que medida a universidade em estudo inclui em seu quadro curricular na formação inicial de professoras/es de Ciências e Biologia conteúdos referentes à diversidade étnico-racial e se, em consequência disso, tais inclusões modificam a formação ofertada.

O estudo consiste em uma pesquisa empírica à luz da Teoria Decolonial. O seu referencial teórico é constituído de discussões acerca da Colômbia como espelho da América Latina e as novas categorias para análises raciais, enfatizando as Transatlânticidades na invenção da América Latina; os estudos biológicos na história afrocolombiana; e a educação como dispositivo do imaginário de nação Colombiana no enfrentamento do Movimento Negro na disputa pelo campo (CRUZ, 2019). Para isso são referenciados/as autores/as brasileiros/as, colombianos/as e de outras nacionalidades como Anderson, Dussel, Héctor Bruit, Garcia etc.

O estudo também dialoga com questões que envolvem a colonialidade no Ensino Superior e a inserção da temática racial com destaque na universidade e aspectos transatlântico que aproximam o Brasil e a Colômbia; aponta o debate sobre educação e relações raciais na Colômbia; e exploram os espaços para discussão racial na Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A investigação de Cruz (2019) utilizou a abordagem qualitativa e procedimentos metodológicos de estudos de caso sugeridos por Yin. O motivo da realização da pesquisa foi que na Colômbia as diretrizes sobre etnoeducação e educação para povos afrocolombianos foram sancionadas no ano de 1991, entretanto, o estudo revelou que durante 20 anos essa política encontra-se inativa e que o Movimento Negro vem lutando para a efetivação dessas diretrizes no contexto educacional.

A ausência do debate sobre questões raciais foram evidenciadas por meio da análise da matriz curricular e das entrevistas. Porém, estes debates ocorrem através das iniciativas pessoais de professoras/es vinculados/as a um



grupo de estudos denominado INTERCITEC (Grupo de Investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología) na qual a autora comenta sobre a possibilidade de articulação entre esses/as docentes e grupo de pesquisa com as disciplinas obrigatórias de estágios para fortalecer as discussões no ensino de Ciências. “Sob a ótica da teoria decolonial, os resultados apontam impasses e possibilidades nos cursos de formação de professores em biologia e relações raciais não somente na Colômbia em diferentes contextos, em especial na América Latina” (CRUZ, 2019, p. 8).

Outro estudo analisado consiste na dissertação intitulada *Educação das relações étnico-raciais e formação docente em Ciências Biológicas: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/ UERJ* de autoria da Ingrid Letícia Pinto Marinho da Silva e foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2020.

A pesquisa se caracteriza enquanto empírica e foi realizada na região sudeste do país, buscando compreender se as experiências formativas na licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ contribuem para a construção e/ou reconstrução do pertencimento étnico-racial das/os licenciandas/os; identificar as experiências formativas da licenciatura que promovem a Educação das Relações Étnico-Raciais para práticas pedagógicas antirracistas e; avaliar as contribuições de uma disciplina do curso que problematiza a diversidade para um ensino de Ciências e Biologia comprometida com a construção de relações étnico-raciais positivas (SILVA, 2020). A escolha por analisar este trabalho de mestrado se dá pelo fato de que o mesmo está imerso na formação inicial de professoras/es de Ciências e Biologia, mesmo não tendo o processo formativo como foco direto.

Enquanto referencial teórico a autora visita estudos críticos da branquitude pela ótica de autores/as como Ware, Carone Bento; e da negritude através dos estudos de Munanga, Trindade e Cunha Júnior. Para discutir a Educação em Ciências antirracista e decolonial foi usada como referência Mignolo, Arroyo e Pinheiro.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa através de um estudo de caso etnográfico com estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas no 2º semestre de 2018, usando para coleta de dados questionários, grupo focal, materiais didáticos elaborados pelos/as licenciados/as e rodas de conversa a respeito desses materiais. No percurso metodoló-



gico foram citados/as autores/as como Powell e Single, Creswell, Moura e Lima, e Bardin.

Como principais achados, a autora apresenta que as falas dos/as licenciados/as do curso de Ciências Biológicas da FFP da UERJ indicaram relações entre as experiências da formação e seus pertencimentos étnico-raciais, o que conduziu muitos a ressignificar o olhar para si mesmo e para os outros tendo como base o processo formativo na universidade.

A partir da pesquisa de Silva (2020) fica mais uma vez evidente a potencialidade da discussão acerca das relações étnico-raciais na licenciatura em Ciências Biológicas, mesmo que seja por intermédio de disciplinas de cunho pedagógico voltadas ao ensino de Ciências e Biologia. Discussões promovidas por outros meios, como palestras e contato com os Movimentos Sociais no âmbito universitário também se mostraram significativas por proporcionarem momentos de reflexão que tendem a despertar o olhar crítico dos/as discentes em formação inicial para o trato com o racismo nas escolas e na sociedade como um todo, o que reverbera em um processo de educar para as relações étnico-raciais em uma perspectiva positiva e crítica.

Além dos resultados alcançados no estudo, Silva (2020) frisa que ainda há um caminho a ser trilhado com relação a inserir a discussão étnico-racial em outras disciplinas da estrutura curricular do curso e instituição, principalmente nos componentes voltados ao campo da Biologia, o que a autora nos convida para pensarmos na formação inicial de professores/as de Ciências e Biologia de forma mais abrangente, tomando como exemplo a pesquisa realizada na FFP/UERJ.

Em 2020 também foi defendida a dissertação de Franciele Teixeira da Silva Polez que tem como título *Ensino de Ciências e Relações Étnico-Raciais: uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo e teve como objetivo realizar formação para professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental discutindo as relações étnico-raciais no contexto da Educação em Ciências.

Do ponto de vista metodológico o estudo apresenta um trabalho com o enfoque qualitativo de uma pesquisa-participante respaldada nas ideias de Brandão e, principalmente, pela concepção de Paulo Freire no que se refere à transformação social através do método dialógico freiriano, orientando a investigação em duas fases: a primeira se caracterizou como o processo



de codificação e decodificação, e a segunda consistiu na construção e desenvolvimento da ação educativa. A pesquisa foi desenvolvida no município de Serra, no Espírito Santo, região sudeste do Brasil. A autora buscou identificar as necessidades formativas dos/as participantes do estudo para que fosse possível construir uma proposta de formação continuada na perspectiva de uma formação contínua de acordo com Caprini.

Polez (2020) destaca que 68,7% das/os estudantes das escolas municipais de Serra se reconhecem como negras/os, o que a levou a refletir acerca do processo educativo nesta etapa da Educação Básica. Foi escolhida uma escola de ensino fundamental de tempo integral do município para o desenvolvimento da pesquisa, na qual a pesquisadora, enquanto docente da instituição, “vivenciou relações étnico-raciais conflituosas, e assim a prática educativa da pesquisa também esteve no propósito de reparação” (POLEZ, 2020, p. 63).

A formação continuada ofertada durante o estudo foi ministrada para 21 (vinte e um) docentes de anos iniciais do ensino fundamental, sendo 20 (vinte) com graduação em Pedagogia e 1 (um) com Licenciatura em Arte. O trabalho foi organizado em 4 (quatro) etapas, sendo elas: 1º) pesquisa qualitativa-exploratória com o levantamento de dados por meio de observação, questionário e rodas de conversas com a equipe docente da escola de modo a auxiliar no planejamento da formação; 2º) desenvolvimento da formação continuada através da oferta do curso intitulado “*Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: caminhos para uma formação cidadã plena*”. O mesmo foi realizado em 18 (dezoito) encontros, mais um estudo dirigido para a leitura de textos e vídeos e mais um Programa Pedagógico que consistiu em desenvolver práticas com estudantes da Educação Básica. O curso totalizou 100h; 3º) Análise dos resultados da investigação, tendo a interpretação dos resultados baseada na proposta dialética de Minayo; 4º) Elaboração do produto educacional que se materializou em um *e-book* que sintetizou as vivências da formação, para inspirar aqueles/as que pretendem desenvolver uma ação educativa com objetivos semelhantes (POLEZ, 2020).

O referencial teórico foi construído pela discussão acerca do ensino de Ciências, Educação das Relações Étnico-Raciais e formação para a cidadania. Para tratar sobre práticas de ensino de Ciências a autora discute com Delizoicov, Angotti e Pernambuco, Delizoicov e Slongo, e Silva, como também, com documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais- Ciências da Natureza e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, com



foco no Ensino Fundamental. Sobre o conceito de cidadania, Polez (2020) dialoga com Botelho e Schwarcz. A Educação das Relações Étnico-Raciais é discutida tendo como respaldo teórico autores/as como Schwarcz, Gomes, Nascimento, Gonçalves e Silva, Munanga, Silva, Verrangia e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No que toca a formação docente, a autora discute raça e formação de professores/as no Brasil tendo como referências estudos de Freire, Dávila, Gatti, Pinheiro e Sgarbi.

A pesquisa de Polez (2020) aponta que, ao identificar as necessidades formativas dos/as docentes dos anos iniciais do ensino fundamental foi possível perceber que ainda estavam despreparados/as para desenvolver um trabalho voltado às questões étnico-raciais e o ensino de Ciências no viés da formação para a cidadania, o que contribuía para a promoção de um processo educativo acrítico e excludente. O estudo ainda aponta que uma formação de professores/as que discuta relações étnico-raciais no ensino de Ciências, “possibilita uma leitura do mundo racista e oportuniza reflexões e ações para atuar positivamente sobre ele. A consciência sócio-histórica da ciência, propicia a visão crítica das Ciências e sua aproximação da realidade, sobretudo das questões sociais” (POLEZ, 2020, p. 101).

Outro ponto relevante apontado pela autora é que a pesquisa indicou que o ensino de Ciências se mostrou como grande aliado da Educação das Relações Étnico-Raciais, preparando para o exercício da cidadania. “Foi possível observar que houve mudança social, reeducação das relações étnico-raciais, valorização da diversidade, ressignificação de África e construção de valores e atitudes antirracistas” (POLEZ, 2020, p. 101).

Por fim, temos a tese de doutorado que relaciona Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de Ciências de forma mais explícita por meio de características de práticas de professoras/es e educadoras/es do Brasil e Estados Unidos. O estudo foi realizado por Douglas Verrangia Corrêa da Silva e defendido em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS-Car, tornando-se uma pesquisa de referência na área. A tese tem por título “*A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*”. O objetivo foi conhecer experiências vividas pelos/as participantes e sua influência nas aulas que ministram, assim como suas visões acerca da função social do ensino de Ciências, principalmente na orientação de relações étnico-raciais. Conforme Verrangia (2009),



no caso do Brasil, essa convivência se deu através de um curso de formação continuada. Já nos Estados Unidos ocorreu por meio da vivência no contexto das escolas em que os/as educadores/as (professoras/es, direção e coordenação) trabalhavam.

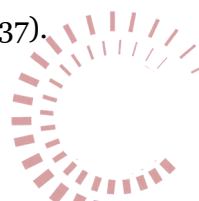
O Douglas Verrangia situa a pesquisa em seu contexto sócio-político e acadêmico; discute dados relativos às desigualdades educativas da população negra no Brasil, ações e lutas dessa população no sentido de mitigar inquietações e a legislação educacional formulada nas últimas décadas. Apresenta diferentes posições assumidas no ensino de Ciências acerca de sua função social, ressaltando a orientação contemporânea de formação para a cidadania enquanto objetivo da escolarização. Argumenta sobre o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e na valorização da diversidade étnico-racial além de trazer alguns estudos para a discussão de três categorias abordadas na tese: a formação de professores/as, a educação e relações étnico-raciais, e o ensino de Ciências (VERRAGANGIA, 2009).

Conceitos como relações étnico-raciais, raças humanas, racismo, preconceito e pertencimento racial são dispostos no referencial teórico do estudo doutoral do autor. Da mesma forma, são levantadas algumas questões importantes para compreender a pesquisa realizada, que se referem às dificuldades históricas apresentadas pela instituição escolar para tratar pedagogicamente a diversidade étnico-racial, no Brasil e nos Estados Unidos, visando compreender diferenças relevantes entre duas sociedades que se refletirá no entendimento dos/as professores/as colaboradores/as do estudo (VERRAGANGIA, 2009).

A tese ainda discute argumentos de autores/as como Dussel, Freire, Krasilchik, Bizzo, Shujaa, Veiga, Santos, Bispo e Omena durante a construção de seu referencial teórico e exploração de categorias importantes como as já descritas.

A metodologia usada foi inspirada na Fenomenologia de Merleau-Ponty e os resultados revelam que os processos educativos ocorrem por meio das experiências e no pensar sobre o vivido, nas relações estabelecidas com a família, na comunidade, na prática docente e no contato com a mídia. Todos esses espaços são marcados pelas relações sociais étnico-raciais, de gênero e de classe social (VERRANGIA, 2009).

Da mesma forma, a tese aponta para a necessidade de os cursos de formação inicial e continuada de professores/as refletirem sobre “potencialidades e limitações do trabalho docente para incidir sobre a estrutura social e sobre as relações sociais, entre elas as étnico-raciais” (VERRANGIA, 2009, p. 237).



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por unanimidade, as dissertações e teses localizadas e analisadas apontam a necessidade de haver novas pesquisas voltadas a formação inicial e continuada de professoras/es de Ciências e Biologia que possam discutir os processos de ensino e aprendizagem acerca do estudo das relações étnico-raciais na referida área de conhecimento nas diversas regiões do país. Isso ocorre pelo fato da carência de discussões durante a formação docente para o ensino de Ciências e Biologia no Brasil.

Ainda de forma tímida, foram localizados e analisados trabalhos em nível de Mestrado e Doutorado que têm como foco as relações étnico-raciais na formação docente em Biologia nas regiões Norte (1), Nordeste (1), Centro-oeste (1) e Sudeste, com maior destaque para a região Sudeste que totalizou 4 (quatro) trabalhos, sendo 3 (três) dissertações e 1(uma) tese. O trabalho com base no foco da presente análise de tendências não revela explicitamente estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação da região Sul, embora tenham sido identificadas dissertações e tese durante a busca no catálogo da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, conforme apresentado no Quadro 1.

É esperado que a análise de tendências das pesquisas aqui apresentada contribua para estimular pesquisadores/as da área com relação ao desenvolvimento de novos estudos acerca das relações étnico-raciais na Formação de Professores/as de Biologia, tendo em vista a necessidade de assumirmos, enquanto docentes, o compromisso em educar para as relações étnico-raciais na Educação Básica e Superior, principalmente nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639/2003** que dispõe da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008** que dispõe da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, Roberta Comissanha; OLIVEIRA, Isabella; REZENDE Flavia. **Tendências da pesquisa na área de Educação em Ciências**: uma análise preliminar da publicação da ABRAPEC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS- ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. Atas... Florianópolis, 2009.

CRUZ, Denise Gonçalves. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior**: O caso de uma universidade colombiana. 2019, 153 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.



CUNHA, André Luiz Rodrigues dos Santos; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida. Interface da abordagem CTS com a diversidade de relações sociais nas aulas de Biologia. **Revista LABOR**, n. 10, v. 1, 2013.

FRACALANZA, Hilário *et al.* **O Ensino de Ciências no Brasil**: catálogo analítico de teses e dissertações 1972-1995. NETO, J. M. (Coord.). FRACALANZA, H. *et al.* (Org.). Campinas-SP: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JESUS, Jeobergna. **As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Física da Universidade Estadual de Santa Cruz-Bahia**. 2017, 91 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2017.

KRASILCHIK Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo- EPU, 1987.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José P. M. **Investigações em ensino de Ciências no Brasil segundo pesquisadores da área**: alguns fatores que lhe deram origem. Pro-Posições, v. 18, n. 1 p.52, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges. **A educação das relações étnico-raciais**: uma experiência formativa com professores de Ciências do Ensino Fundamental. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2018.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva. **Ensino de Ciências e Relações Étnico-Raciais**: uma proposta de formação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020, 120 f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória-ES, 2020.

SILVA, Ingrid Letícia Pinto Marinho. **Educação das relações étnico- -raciais e formação docente em Ciências Biológicas**: experiências formativas e pertencimento étnico-racial de licenciandos da FFP/ UERJ. 2020, 99 f. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo-RJ, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes. **Estudos sobre a Formação de Professores de Ciências no contexto da Lei 10.639/03**. 2014, 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2014.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2009.


VERRANGIA, Douglas. Educação Científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interacções**, n. 31, p. 2-27, 2014.







6. O Perfil das Produções Acadêmicas sobre Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (2015-2019)*


Waldemar Borges de Oliveira Júnior

 <https://orcid.org/0000-0003-2621-857X>

 Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA), Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFPA), Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental (UFPA), Licenciado em Ciências Naturais (UFPA) e Licenciado em Pedagogia (FAM/Faculdade das Américas). É pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA). É associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Têm experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino de Ciências e Biologia; Formação de professores/as e Relações Étnico-Raciais na Escola Básica e Universidade.

Wagner Nobre de Miranda

 <https://orcid.org/0000-0003-4685-8478>

 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP).

* Parte desta produção foi publicizada em formato de artigo: OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 04, n.19 jan./fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/38476>. Acesso em: 10 jan. 2023.

1. INTRODUÇÃO

Depreendemos que na contemporaneidade, as grandes relações conflituosas presentes na sociedade entre negros(as) e brancos tem sido resultado de uma longa história de submissão e inferioridade relacionada aos negros(as), situação que acabou por formar uma visão negativa, distorcida e estereotipada sobre a sua história e cultura, levando-as a sofrerem discriminação através de seus aspectos físicos, biológicos e culturais.

No que tange à Educação Infantil, essas tensas relações têm se manifestado no ambiente escolar de um modo velado¹ e às vezes “escancarado”², por meio de tratamentos diferenciados em momentos de cuidados e afeto, nos quais as crianças negras(os) têm recebido menos atenção e elogios relacionando a beleza, comportamentos ou mesmo no relacionamento entre as próprias crianças. Nesse contexto das relações conflituosas, consubstanciada por meio dos argumentos de Ferreira (2002) ao ressaltar a importância de conhecer o *campo* de determinada dimensão do saber e seus desdobramentos através da conjuntura significativa de pesquisas conhecidas e compiladas. Consideramos basilar de antemão, conhecer o que a literatura especializada vem dialogando sobre a temática das Relações Raciais na Escola Básica, já que esta é uma temática melindrosa e que é cara nos espaços escolares (COELHO, W.; COELHO, M, 2018, p. 105. Neste aspecto, por meio do “Estado da Arte”, esta produção busca mapear os artigos científicos que vêm dialogando com a temática das Relações Raciais na Educação Infantil no recorte temporal de 2015 a 2019.

Nessa premissa, o texto em tela, trabalha com três dimensões – Educação Infantil, Relações Raciais e “Estado da Arte” - as quais justificamos nessa construção, que a *Educação Infantil* é a primeira etapa da formação escolar das crianças, o qual é comumente o primeiro contato de socialização com os professores e colegas de turmas; a temática das *Relações Raciais* por ser uma temática obrigatória no currículo escolar em todas as etapas de ensino, sendo direcionado pela aprovação da Lei N. 10.639/2003 (sofreu alteração, em

1 Em uma entrevista cedida pela jornalista Nilva Souza da Revista fórum em 2011, Kabengele Munanga relata que no Brasil o racismo é sutil e velado, o que não indica fazer menos vítimas do que aquele que é aberto. Informações disponíveis em: <https://jornalgnn.com.br/editoria/politica/o-racismo-velado-por-kabengele-munanga/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

2 Especialistas sobre relações raciais direcionam que o racismo no Brasil está cada vez mais “escancarado”, articulando que o racismo mata e que o preconceito racial já está concebido na construção mental do brasileiro. Informações obtidas em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/novembro/o-racismo-no-brasil-e-escancarado-e-envergonhado-dizem-especialistas. Acesso em: 12 jan. 2021.



decorrência da aprovação da Lei N. 11.645, de 2008, que amplia a temática indígena na educação). A implementação da lei é essencial na Escola Básica, pois direciona diálogos e debates estruturantes sobre o racismo, discriminação e preconceito entre os(as) estudantes e/ou estudantes e professores(as), além de destacar impactos no reconhecimento na construção positiva da identidade da criança negra/negro e o *Estado da Arte*, por se tornar uma atividade imperiosa em qualquer *campo* de pesquisa já que é oportuno o(a) pesquisadores(as) ter como primitivo o contato com os materiais já publicados do seu objeto de investigação.

Deliberamos que apesar deste texto circundar sobre o “Estado da Arte” e Educação Infantil, esta feição não é única, adverso, já existe uma gama de produções publicizadas pela literatura especializada sobre relações raciais e suas múltiplas ramificações como: Marcelo Pagliosa Carvalho (2020); Raquel Amorim dos Santos e Antonio Matheus do Rosário Corrêa (2020); Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) e Wilma de Nazaré Baía Coelho e Waldemar Borges de Oliveira Júnior (2020) dentre outras.

Como forma de compilações dos materiais, realizou um levantamento dos artigos que estavam relacionado à Educação Infantil e Relações Raciais no período de 2015 a 2019 no *site* da CAPES, para tal, utilizamos os descritores – “*relações raciais*” and “*educação infantil*” e “*diversidade*” and “*educação infantil*”. O recorte temporal selecionado para as obtenções das produções, relaciona-se a partir do momento que se iniciou o levantamento dos materiais (ainda em 2019), assim como o tempo para a disponibilização dos materiais no portal da CAPES.

Com o levantamento das produções do tipo “Estado da Arte” (HADDAD, 2000), foram encontrados *20 artigos científicos* e que posteriormente, por meio de alguns preceitos da Laurence Bardin (2016), foram dimensionadas em quatro dimensões: gêneros dos(as) autores(as), *qualis e informações sobre os periódicos, literatura especializada nas produções e resultados dos artigos*.

Nesse contexto, a construção desse artigo se fundamenta na produção de Coelho (2018), Coelho e Oliveira Júnior (2020) e Oliveira Júnior e Miranda (2023) as quais suas pesquisas são realizadas por meio da elaboração do Estado da Arte sobre formação de professores e relações étnico-raciais e relações raciais e escola básica em artigos, dissertações e teses respectivamente. Ambas as produções se utilizaram de portais para o levantamento dos materiais empíricos da pesquisa.



2. DESENVOLVIMENTO

Nesta etapa vamos apresentar reflexões sobre o Estado da Arte realizado em artigos científicos sobre Relações Raciais e Educação Infantil no período de 2015 a 2019. Os levantamentos foram realizados no dia 08/10/2020 no site da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*. Foram utilizados os descritores “*educação infantil*” and “*relações raciais*”, para as obtenções das produções na plataforma.

O recorte temporal selecionado para as obtenções das produções, relaciona-se com as publicações dos últimos cinco anos, a partir do momento/ano que foi realizado as compilações, assim como o tempo para a disponibilização dos materiais no portal da CAPES, para posteriormente categorizá-lo de acordo com os seus objetos de investigação, o qual foram encontrados 20 *artigos científicos*. Abaixo vamos dialogar sobre algumas ponderações desse levantamento, como os gêneros dos/das autores/as, vínculos institucionais e a vinculação das produções.

2.1. Gêneros dos/as autores/as

Dos 20 artigos que compõem esta pesquisa, 10% são pesquisadores (duas produções), 25% são compostas por pesquisadores e pesquisadoras (cinco produções) e 65% são compostas pelo gênero feminino (treze produções). Destas, 9 (nove) produções foram publicadas em 2015, 2 (duas) s em 2016, 2 (duas) pesquisas no ano de 2017, 1 (uma) pesquisa em 2018 e 6 (seis) estudos em 2019, assim, percebe-se o maior quantitativo de pesquisa sobre Relações Raciais e Educação Infantil, nos de 2015 e 2019, adverso nos anos de 2016 e 2018.

2.2 *Qualis* e informações sobre os periódicos

No que refere aos periódicos e o *qualis* das vinte produções que foram publicizados, referimos suas publicizações nos periódicos: *Revista Eletrônica de Educação* (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015; SOUZA; DINIS, 2019); *Revista Eventos Pedagógicos* (ALEXANDRE, 2015; ARAÚJO, 2015; GAUDIO, 2015; SANT'ANA, 2015; TRINIDAD, 2015); *Revista Contemporânea de Educação* (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018; LIMA; REGO, 2017; MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2017); *Revista Educação e Cultura Contemporânea* (MARINHO;



MARTINS, 2017); *Educação & Realidade* (MOTTA; PAULA, 2019); *Revista Exitus* (SANTANA; MENEZES; PEREIRA, 2012; SILVA; COSTA, 2019); *Revista Multidisciplinar em Educação* (SANTANA; SOARES, 2019); *Revista Espaço Acadêmico* (SILVA, 2015); *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (SILVA; DIAS, 2018); *Revista Simbiótica - Universidade Federal do Espírito Santo* (SILVA; SILVA, 2015); *Horizontes - Revista de Educação* (SOUZA; MARTILHÃO, 2016) e *Roteiro* (SPENGLER; DEBUS, 2019).

Sobre o *qualis*³ dos periódicos, a *Revista Eletrônica de Educação*, *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* e *Roteiro* são *qualis* A2; *Revista Eventos Pedagógicos* é B2; *Revista Contemporânea de Educação*, *Revista Multidisciplinar em Educação* e *Revista Educação e Cultura Contemporânea* é B1; *Educação & Realidade* em A1; *Revista Exitus*, *Horizontes - Revista de Educação* e *Espaço Acadêmico* A4 e *Revista Simbiótica - Universidade Federal do Espírito Santo*. Consubstanciando essas informações, abaixo enfatizamos as informações sobre os periódicos.

Quadro 1. Informações sobre os periódicos científicos

PERIÓDICOS	INFORMAÇÕES
Revista Eletrônica de Educação	É vinculada a Universidade Federal de São Carlos, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Poiésis	A Revista Poiésis é uma publicação semestral, de livre acesso, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes da Universidade Federal Fluminense.
Roteiro	Tem como foco a publicação de trabalhos na área da educação, especialmente em políticas e processos educacionais. Está articulada com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.
Revista Eventos Pedagógicos	O periódico é vinculado a Faculdade de Educação e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tem como objetivo incentivar e divulgar a produção científica da graduação e pós-graduação.
Revista Contemporânea de Educação	Criada em 2006, é uma iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Apresenta como objetivo, divulgar a produção acadêmica sobre temas de interesse para a pesquisa em educação.
Revista Multidisciplinar em Educação	A revista vinculada a Universidade Federal de Rondônia, Tem como missão promover a disseminação dos conhecimentos na área das Ciências da Educação

³ Qualis é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. Informações Obtidas em: <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>. Acesso em: 20 nov. 2020. Para mais informações, acessar em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaG](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf)



PERIÓDICOS	INFORMAÇÕES
Revista Educação e Cultura Contemporânea	A revista divulga trabalhos inéditos de pesquisadores para ampliar o debate sobre os desafios postos à Educação pelas mudanças que caracterizam a cultura contemporânea. Sua vinculação é por meio da Universidade Estácio de Sá.
Educação e Realidade	Periódico da área de Educação que reúne artigos de diferentes aportes teóricos com temas ligados a vários campos do conhecimento. Sua vinculação é através da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Revista Exitus	Vinculado a Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA, é um periódico que tem como metas, incentivar o debate e propiciar a divulgação da produção científica, como veículo de diálogo permanente entre os profissionais da Educação.
Horizontes - Revista de Educação	Objetiva divulgar e socializar artigos científicos, trabalhos de monografias, artigos de final de disciplina e de iniciação científica, estudos de caso, relatos de estágios, entrevistas, entre outras experiências.
Espaço Acadêmico	A revista publica artigos originais concernentes ao campo das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), sub-áreas e áreas afins.
Revista Simbiótica	A Simbiótica é um periódico acadêmico internacional do Núcleo de Estudos e Pesquisas Indiciárias (NEI-UFES) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Fonte: Sites das revistas (2022).

2.3 Literatura especializada nas produções

As pesquisas compiladas, ainda se debruçaram nos autores/as do campo, para consubstanciarem seus argumentos de estudo, dentre estes/as mencionamos. Roger Bastide, Florestan Fernandes, Gilberto Freyre, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015); Anete Abramovicz, Eliane dos Santos Cavalleiro (ALEXANDRE, 2015); Florestan Fernandes, Ronald Glass, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); Anete Abramovicz, Suely Carneio e Nilma Lino Gomes (LIMA; REGO, 2017); Stuart Haal, Anete Abramovicz e Valter Silvério (MORUZZ; ABRAMOWICZ, 2017); Maria Aparecida Bento, Débora Cristina Araújo, Eliane dos Santos Cavalleiro (SANTANA; SOARES, 2019).



2.4 Alguns resultados dos artigos

A despeito dos objetivos e resultados das pesquisas levantadas, percebe-se que estas apresentam várias contribuições para a Educação Básica e as produções no Brasil, como: a) Constata-se a ênfase no papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2018); b) É importante as ações pedagógicas em assumir uma atitude responsiva e cuidadosa em relação às crianças, no sentido de respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos que as crianças têm de direito (GAUDIO, 2015); c) A formação inicial e continuada das professoras desatreladas de políticas públicas e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção dos docentes nos casos de discriminação e preconceito no contexto escolar (MARINHO; MARTINS, 2017); d) As produções acadêmicas no GT 21 da ANPED ainda continuam pouco expressiva no que diz respeito a pesquisa com crianças e relações étnico-raciais (SANTANA; SOARES, 2019).

Prosseguindo com os dados, e) Há uma necessidade de investimento nos processos formativos dos docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de educação infantil, tendo em vista o redimensionamento de sua ação referentes às questões étnico-raciais; f) É basilar a valorização das questões raciais, minimizando as práticas discriminatórias na Educação Infantil (SILVA; SILVA, 2015); g) Há grande dificuldade do professor em trabalhar a questão étnico-racial em sala, pois, existe a falta material na instituição e conhecimento por parte da gestão e também dos professores (SOUZA; MARTILHÃO, 2016); h) A representação de personagens negras nos livros infantis ainda não é uma recorrência e quando aparecem, nem sempre se efetivam de forma positiva (SPENGLER; DEBUS, 2019).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com o “Estado da Arte” sobre Relações Raciais e Educação Infantil (2015-2019), que as pesquisadoras se concentram em maior número em relação aos pesquisadores e que dos diversos periódicos as quais os artigos foram publicados, identificamos a Revista Eventos Pedagógicos, Revista Multidisciplinar em Educação, Educação & Realidade, Horizontes - Revista de Educação, sendo as avaliações qualis variante entre A1, A4 até B2.



Constatou-se ainda, que dos inúmeros resultados de pesquisa, estas referem o papel da Educação Infantil no combate político e pedagógico das discriminações, a importância das ações pedagógicas em assumir uma atitude responsável no direcionamento de respeitar os princípios éticos das crianças, que as produções acadêmicas ainda continuam parcas sobre as crianças e Relações Étnico-Raciais e que há uma necessidade de investimento nos processos formativos dos/as docentes que cuidam e educam crianças nas instituições de Educação Infantil.

Além do mais, os autores se balizaram na literatura especializada para consubstanciar seus objetos de pesquisas e alcançar seus objetivos gerais, como Wilma de Nazaré Baía Coelho, Roger Bastide, Gilberto Freyre, Antonio Sérgio Alfredo, Eliane dos Santos Cavalleiro, Anete Abramovicz, Ronald Glass, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, Stuart Hall, Valter Silvério Maria Aparecida Bento, Débora Cristina Araújo e dentre outros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Educação infantil e relações raciais: possibilidades metodológicas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 415-427, nov./dez. 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oi_articulo766889-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-possibilidades-metodol%C3%B3gicas. Acesso em: 02 mar. 2022.

ALVES, Nancy Nonato De Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil em documentos nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2969>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ARAÚJO, Marlene de. Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 450-481, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2045>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 10 jan.



BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril.../15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei N. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 211-230, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSKSnRyjwfyTxmbYnHyJLXd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. Ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio-jun. 2018. Disponibilidade em: <https://revistas.ufpr.br/educar/arti%20ocle/view/57233>. Acesso em: 26 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34, e192224, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.15 – 2020. Disponível em: COSTA, Marleide Pereira dos Santos et al. **Educação infantil e a lei 10639/2003: um novo olhar para o processo de formação social do sujeito**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_08-1.pdf. Acesso em: 05 jan. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.



LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. - 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2958>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARINHO, César. Educação Infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 34, Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1329>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88365, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/88365>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**. v. 04, n.19 jan./fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/38476>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PALANCH, Wagner Barbosa de Lima; FREITAS, Adriano Vargas. Estado da Arte como método de trabalho científico na área de Educação Matemática: possibilidades e limitações. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 8, n. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/867/983>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ROSEMBERG, Flúvia. Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos De Pesquisa**, v. 44 n. 153 p.742-759 jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xK4BvTfDz93x57SfS57yWRg/?lang=pt>. Acesso em: 1

SANTA'ANA, Jonathas Vilas Boas de. Positivar a imagem do negro desde a educação infantil: uma experiência no Nordeste Goiano. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 428-449, nov./dez. 2015. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo766883-positivar-a-imagem-do-negro-desde-a-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-uma-experi%C3%A7%C3%A3o-nordeste-goiano. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MENEZES, Rainan Sena Santos; PEREIRA, Reginaldo Santos. Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 1, p. 367 - 396, jan/mar 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/727>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SOARES, Suelma Sousa Santos SOARES. Relações étnico-raciais e crianças: uma análise da produção da ANPED. **EDUCA – Revista**



Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n. 13, p. 168-188, jan/mar, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333011876_Relacoes_etnico-raciais_e_crianças_uma_analise_da_producao_da_ANPED. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Angelita Lopes; TONIOSSO, José Pedro. Relações étnico-raciais na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, 1-14, 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154109.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, Raquel Amorim dos; CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário. Representações sociais, crianças negras e relações raciais: o estado da arte em Programas de Pós-Graduação em Educação (2013-2017). **Revista Cocar**. v.14 n.30 set./dez./ 2020 p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/2911>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Andreza da Paixão Silva; COSTA, Eliane Miranda. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, nº 5, p. 190 - 214, Edição Especial 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1105>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, JANEIDE SOUSA. Relações étnico-raciais na educação infantil: práticas educativas anti-racismo. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 173, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29194>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Flávia Carolina da Silva; DIAS, Lucimar Rosa Dias. Formação continuada de professores de educação infantil e (re)educação de relações étnico-raciais: uma experiência no município de Curitiba. **Unisul**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 311-332, Jan/Jun 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5929>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SILVA, Kennya Eleotério da; SILVA, Luciana Ferreira da. As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. **Revista Simbiótica** vol. 2, n. 1, jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/simbiotica/article/view/10325>. Acesso em: 28 fev. 2022.


SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago; MARTINHÃO, Paloma dos Santos Sayão. O negro nos livros infantis: análise das práticas pedagógicas na educação infantil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.4, n.7, janeiro a junho 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5965>. Acesso em: 28 fev. 2022.






7. Jornada da Criança: O Gênero Rpg Como Estratégia Interdisciplinar Pós-Quarentena

Pedro Gabriel Viana do Amaral

 <https://orcid.org/0000-0002-7808-1408>

 Professor de Educação Física e Coordenador Pedagógico da região metropolitana de BH, formado em Educação Física e Pedagogia, mestrando da UFMG, com especialização em Ensino de Educação Infantil. Atualmente, me enveredo pelas pesquisa narrativas, relações com o saber, jogos e brincadeiras, e documentação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2021 foi marcado por um intenso sucateamento e desvalorização da educação brasileira. As aulas aconteciam de forma Remota, nos ambientes privados dos(as) alunos(as) e professores(as), mediados por recursos digitais impostos à escola, que precisou se adequar bruscamente aos novos dispositivos (NÓVOA, 2022).

Em 14 de junho de 2021, a partir da decisão do tribunal de justiça de Minas Gerais, as escolas puderam retornar as aulas presenciais, seguindo protocolos de biossegurança para a prevenção da COVID-19. Contudo, o Prefeito de Belo Horizonte não autorizou o retorno pois o município se encontrava na onda vermelha, o que poderia colocar professores(as) e estudantes em risco, sendo apenas no final de julho e início de agosto, que ocorre a autorização de um retorno presencial facultativo (FIÚZA, 2021); (PIMENTA, 2021).

Sendo assim, os ritmos não eram mais os mesmos. Estudantes, professoras e professores adoecidos e demandando acolhimento, que poderia acontecer somente à distância. O medo e a angústia pairavam no ar, atravessando a máscara PFF2. Medo do vírus e do desemprego. Era tempo de ver uma criança transbordando em lágrimas e ser preciso perguntar a coordenação se tudo bem abraça-la: usando máscara e *faceshield*. Este novo modo de trabalhar tensionava os sujeitos da escola, pois, a estabilidade não estava mais dada, novos dispositivos eram impostos e as relações eram duramente afetadas (VERCELLINO; SILVA, 2021).

Estas questões incitaram a escola do presente trabalho a fomentar projetos interdisciplinares a fim de possibilitar ações mais diversificadas, acolhedoras e inclusivas pra todas as crianças. A instituição é privada e se localiza na região centro-sul de Belo Horizonte, dispendo enquanto proposta pedagógica a perspectiva construtivista de Jean Piaget. As crianças cursavam o 2º ano do ensino fundamental (7-8 anos), em que, o professor e as professoras pedagogas¹ relatavam à coordenação, em momentos de supervisão pedagógica, dificuldades em propor dinâmicas de grupo, como também, percepções relacionais entre as crianças que caminhavam para agressões, exclusões e reprodução de preconceitos.

1 O professor de Educação Física, que conduziu este projeto e escreveu este trabalho, será indicado como “professor-pesquisador”, as professoras pedagogas serão indicadas enquanto professoras, as quais acompanharam a turma durante o ano, apontaram suas habilidades e dificuldades e acompanharam o desenvolvimento da proposta.



A partir desta demanda, o professor-pesquisador é convidado a propor um projeto com a turma o qual tem grandes aproximações (tanto da turma, quanto do projeto): a construção de uma jornada de *Role Plays Gaming* (RPG) ou Jogo de Interpretação de Papéis, em que, por meio de suas possibilidades multifacetadas, como: uso da língua oral e escrita, uso da matemática, teatralização, em relação com outros integrantes do jogos; seja possível provocar outras relações com esses saberes na escola.

Balizado pelas discussões de relações com os saberes e figuras do aprender de Charlot (2000), Venâncio (2014) e Vercellino e Silva (2021), lança-se luz a seguinte pergunta: quais relações com os saberes interdisciplinares encontradas na construção de um jogo de RPG? Como aconteceu o entrelaçamento das figuras do aprender nesse processo? Para responder essas questões, o trabalho tem como objetivos: compreender as relações com o saber que crianças de 7-8 anos que cursam o 2º ano do ensino fundamental constroem ao jogar e brincar de RPG; narrar sobre um projeto interdisciplinar baseado na elaboração de um jogo de RPG; analisar as potencialidades e limites do projeto em questão.

2. DIMENSÕES CONCEITUAIS DO RPG

(...) mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado (HUIZINGA, 1938, p.7).

Role Play Game ou Jogo de Interpretação de Papeis, o RPG é um gênero de jogo em que as pessoas interpretam personagens e constroem narrativas inseridas dentro de um determinado enredo. Usualmente jogado entre 3 a 6 jogadores, é necessário que os mesmos decidam quem fará a gestão da trama, auxiliando-os na criação dos personagens, de suas habilidades e dificuldades. Esta pessoa é chamada de mestra ou mestre (ROCHA, 2006).

Para amplificar esta definição, o RPG também pode ser entendido como um sistema de contação de história participativa, interativa, quantitativa,



onde se existem ou se constroem regras e situações que os personagens precisem resolver, sendo estes os protagonistas e os que irão tecer, em diálogo com o mestre, a continuação da história (SCHMIT, 2008).

Este modo de jogar, estabelece possibilidades de brincar com os dispositivos escolares, já que, ao trazer o enredo de forma interdisciplinar, a escola como um todo pode virar um grande mapa para os personagens, em uma espécie de multiverso: escola real e ambiente imaginário; possibilitando novas relações de identidade e de alteridade, consigo e com o outro. Assim, o cotidiano pode ser visto por um outro prisma: o da aventura.

Portanto, há a necessidade de que os participantes conheçam ou desenvolvam as regras e as dinâmicas em conjunto e em relação, a fim de construir o enredo, a história, os personagens, os desafios e os “chefões”, para assim, criar e recriar possibilidades experienciais (MOREIRA; SILVA, 2020).

3. SABERES QUE PERMEIAM O UNIVERSO DO RPG

Ao se deparar com um monstro que o persegue no meio da aventura, o personagem não tem outra opção a não ser usar os recursos que tem para enfrenta-lo: habilidade, arma, armadura e poções; e, assim, adquirir experiência. Transpor esta lógica para a nossa realidade, é compreender que, ao nascer, a criança já é obrigada a aprender e a confrontar o mundo (CHARLOT, 2000).

Para o autor, a perspectiva teórico-metodológica da relação com o saber deve lançar luz às figuras do aprender, sendo estas: o saber-objeto, que é aquele saber presente em alguém, algum lugar, ou em um objeto; objeto de domínio, em que o sujeito deve explorar, compreender e dominar algum objeto; a atividade de domínio, como correr, saltar, nadar, rolar; e os saberes relacionais, como cumprimentar, brigar, discordar, concordar, acolher, incluir, excluir, dentre outras que envolvem interações com o outro e com o mundo.

Tendo em vista a gama de possibilidades previstas em um jogo de RPG, como citado anteriormente, elaboro o quadro a seguir, em diálogo com as figuras de aprender e sua importância para compreender o que pode aproximar ou não do desejo das crianças em jogar e aprender algo neste processo (CHARLOT, 2000); (NOBRE *et al.*, 2019; (VENÂNCIO, 2014).



Quadro 1: acervo do autor

OBJETO-SABER	OBJETO-DOMÍNIO	ATIVIDADE-DOMÍNIO	SABERES RELACIONAIS
Educação Física, Matemática, Português, Contação de História, Artes, Ciências.	Bola, lápis, caderno, quadro, canetinha, dado, jogo de tabuleiro;	Pesquisar, jogar, brincar, correr, pular, arremessar, somar, subtrair, multiplicar, diferenciar, ler, escrever, desenhar.	Jogar sozinho, jogar em grupo, discutir, resolver, discordar, concordar, ajudar, não ajudar, zombar, não zombar, acolher.

Portanto, diante de um cenário escolar em que os sujeitos não toleram os novos e os velhos dispositivos, que ainda insistem em controlar os corpos ao invés de ir ao seu encontro, o projeto com o RPG tenta redesenhar o cotidiano não enquanto algo imposto pela lógica do adulto, mas indo ao encontro das crianças.

4. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Este projeto tem enquanto premissa o diálogo com a teoria das relações com o saber de Charlot (2000). Para o autor, o pesquisador das relações com o saber não pode perder de vista as figuras do aprender, que apontam pistas do que levam os sujeitos a desejar aprender algo. No quadro anterior, apresentam-se a multiplicidade interdisciplinar de se pensar as ações a partir do jogo de RPG.

A fim de superar a lacuna entre a teoria e a prática, este trabalho aposta na perspectiva da pesquisa-ação, tendo em vista que o pesquisador é professor e também sujeito da prática que deseja pesquisar, e busca ter uma compreensão mais densa do acontecido. Este tipo de pesquisa caracteriza-se pela procura de se “intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182).

A partir deste conceito, pretende-se narrar sobre a aventura de viver esta aventura, em uma espécie de metalinguagem, cujo participante do processo, o professor-pesquisador, descreva um diário contendo desde a produção dos personagens, cada missão atribuída às crianças e como as mesmas lidaram com os desafios até a derrota do último “chefão”, lançando luz sobre as relações entre as figuras do aprender.

A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício



da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório (ENGEL, 2000, p. 189).

Pelo jogo e pelo projeto constituírem-se em seu estilo a narrativa e a autobiografia, traçam-se aproximações com este campo teórico reconhecendo que, estando o docente e as crianças em um constante “autobiografar-se”, a narrativa possibilita algo “particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido” (ALMEIDA JUNIOR, 2017, p. 665).

Portanto, para compor esta pesquisa, narra-se sobre sete missões atribuídas pelo docente para as crianças, assim como suas (auto)avaliações, registradas ao final do processo, suscitadas pelas perguntas: você aprendeu alguma coisa durante esse jogo? Como foi jogar o jogo do detetive seguindo as regras de verdade? Você acha que a meninada está trabalhando melhor em equipe?

5. PRIMEIRA MISSÃO: CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos: “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo e, com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Quando anunciado às crianças que o professor-pesquisador iria propor um jogo novo, os ânimos e as expectativas vieram à tona. Como será que se joga? Mantendo um clima de mistério, o docente chamou as crianças e explicou que o jogo não estava pronto. Tinha algumas regras e combinados para iniciá-lo, mas este só se construiria com a participação de todos. Foi explicado que, diariamente, todos seriam desafiados a cumprir alguma missão, sendo a primeira a ser iniciada no dia seguinte.

Como a proposta se aproximava de jogos e animações próximas da realidade dos estudantes, todos ficaram ávidos e curiosos em compreender melhor esta construção. Assim, pediu-se que separassem seus cadernos de desenho,



buscassem uma folha em branco e distribuísem entre si lápis, borracha, lápis de cor e canetinha. De antemão, foi possível observar as interações entre algumas figuras do aprender, como: a dificuldade em manejar um caderno, utilizar um lápis e as brigas em torno das distribuições dos materiais. Contudo, o desejo em saber o que viria por vir, mobilizou as crianças a se organizarem.

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

A fim de que permanecessem mobilizadas, os personagens precisavam nascer. Para isso, cada um deveria desenhar o corpo, a vestimenta, colocar um nome, uma habilidade, uma virtude e uma dificuldade. Apesar de extrapolar a realidade, nós, professor-pesquisador e professoras, apostamos na inserção de um personagem que tinha faltas, a serem elaboradas na relação com os outros personagens, uma vez que o RPG transporta os sujeitos participantes para outros contextos repletos de impasses e conflitos, sendo este jogo, ao ter uma mediação pedagógica ética, um potencializador para trabalhar diversos saberes relacionais (SCHMIT, 2008). Todos os personagens iniciam no nível 0, a fim de se desenvolver ao longo das missões.



Figura 1 retirada do arcabouço do professor-pesquisador (2021). Representa dois exemplos de personagens elaborados pelas crianças



6. SEGUNDA MISSÃO: ACOMPANHE UM AMIGO DURANTE A EXCURSÃO

Esta missão cai como uma luva em nosso enredo, tendo como objetivo vivenciar uma missão, em jornada. Esta, aconteceu no Museu Inimá de Paula, localizado em Belo Horizonte. O objetivo era acompanhar e ajudar o amigo nesta visita ao museu e, caso precisassem, pedir ajuda de algum dos professores. Esta proposta não tinha enquanto viés o controle do corpo das crianças, ou uma expectativa que elas cumprissem com todos os combinados, mas sim de fomentar a manutenção das relações: os saberes presentes no museu, a relação com meu colega e com minha professora ou professor.

Durante a excursão, foi observado alguns aspectos: as crianças se esforçavam no início a trazer o amigo que se dispersava para prestar atenção no monitor do museu; por vezes, todos ficavam mais agitados, pois era a primeira excursão pós-isolamento; quando os professores lembravam a missão, as crianças se dispersavam menos, ou buscavam ajudar o amigo; e, algumas crianças pediram ajuda do adulto, ficando mais perto, ou dando as mãos. Todo esse processo manteve os cuidados necessários com relação aos protocolos sanitários.

O aprender também se constitui em uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação. O aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, intitulado saber relacional (SANTOS *et al.*, 2015, p. 210).

Ao final de todo esse processo, percebeu-se que as crianças se interessavam pelas bonecas de cerâmica e pelos jogos de luz que faziam que as crianças focassem nas obras e desejassem se aproximar. Posteriormente, ao voltar a escola e autoavaliar o processo, as crianças em conjunto com o professor-pesquisador, cumpriram sua missão e elevaram um nível de seu personagem.



7. TERCEIRA MISSÃO: ENFRENTANDO O PRIMEIRO “CHEFÃO”



Figura 2 retirada do arcabouço do professor-pesquisador (2021).
Representa o “chefão” “Caus” construído por duas estudantes.

Como todo jogo de RPG, as crianças foram desafiadas a enfrentar seu primeiro monstro, construído por duas crianças da turma, que lhe deram forma, nome e poder. Vale destacar, que, apesar deste enfrentamento ter um lugar primordial no universo lúdico deste gênero, convidar as crianças para elaborar esses desafios possibilitam a construção de maiores relações de alteridade e de grupo, assim como um maior engajamento no próprio jogo (ROCHA, 2006; SCHMIT, 2008).

Contudo, como seriam as regras para o enfrentamento do “chefão”? Quais saberes estariam relacionados nesta dinâmica? Será que as crianças continuariam a desejar a jogar ao entenderem que teriam que imaginar todo o cenário em coletivo? Para estas perguntas, é necessário entender que este tipo de jogo, em sua maioria, constrói suas regras na relação personagem e mestre – sendo este, aquele que possui um arsenal prévio e mais amplo acerca da construção do enredo e de como mediar a trajetória dos personagens, não de forma a tolher as possibilidades, mas a fim de amplificar a ludicidade da história (ROCHA, 2006); (SCHMIT, 2008).

Sendo assim, atentando-se a potência interdisciplinar do projeto foram construídas as seguintes regras para o enfrentamento do “chefão”: ao lançar o dado, as crianças deveriam multiplicar o número do seu nível com o resultado do dado, logo, se seu nível é 1 e cai o número 6, você é capaz de infringir 6 de dano no “chefão”. Então, este valor é subtraído da vida do monstro: se ele tem 100 de vida,



menos 6, fica com 94. Mas, a fim de aumentar o interesse da criança em tentar resolver a conta, foi adicionado uma regra extra: se a subtração fosse feita sem ajuda, causaria um dano crítico, ou seja, o dobro do que causou. Neste exemplo, se ela tirou 6, agora ela tiraria 12, deixando o “chefão” com 88 de vida.

Decodificar coloca o sujeito em condições de decifrar de modo singular um acontecimento relacional com vários outros sujeitos como um acontecimento que lhe é próprio, que lhe coloca na condição de ser único. A decodificação pode proporcionar a experiência de ser sujeito do próprio movimento quando se reconhece como ser competente para assumir a própria competência (VENÂNCIO, 2014, p. 226).

Nesta missão, estes movimentos de decodificar e decifrar o que estava em jogo, mobilizou docentes e crianças de modo particular. Enquanto o primeiro estava receoso de ser uma proposta complexa para as crianças; o segundo enuncia seus desejos em aprender por meio do presente exemplo:

“De repente um personagem morreu com o dano do “chefão” e uma das crianças começou a rir e apontar – HAHA, bem feito!

Depressa, outra criança que estava do outro lado da sala disse:

- Por que você está rindo? Ele sair do jogo é ruim para todos nós, agora o chefão pode vencer a gente.

Silêncio absoluto”. (Narrativa do cotidiano escolar, 2021)

Após o ocorrido, foi evidente como as crianças adentraram ainda mais na proposta. Os modos como torciam ao girar os dados, comemoravam a vitória de si e do outro e arriscavam mais a escrever e a tentar fazer as contas de multiplicação, soma e subtração: novos saberes estavam sendo constituídos em relação (CHARLOT, 2000).

8. QUARTA MISSÃO: O JOGO TEM REGRAS

Neste dia foi anunciado que todos aprenderiam as regras do Jogo Detetive o qual possui o seguinte contexto: um assassinato sendo cometido em uma cidade. O objetivo é descobrir quem é o criminoso, a arma usada e o local em que o crime aconteceu. Para chegar à solução, é preciso percorrer o tabuleiro e ir coletando informações.

A escolha por este jogo acontece quando o professor percebe que as crianças utilizavam do *design* e dos objetos do mesmo para construir um outro



modo de brincar, sem regras pré-definidas. Contudo, ao observar a dinâmica do jogo, percebeu-se sua utilização para decidir quem manda e quem não manda na brincadeira, privilegiando algumas crianças em detrimento de outras, gerando angústias e mal-estar coletivo.

A partir disso, foi perguntado quem conhecia as regras oficiais do jogo. Apenas uma criança levantou a mão. Portanto, poderia ser mais interessante que as crianças experimentassem o jogo em duplas, para que elas pudessem: discutir suas hipóteses, decidir quem lançaria ou não os dados, anotassem as pistas que coletassem até o momento, aprendessem em conjunto quais melhores cartas trocar com os adversários para colher mais hipóteses e, por fim, dizer a resposta final.

Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento, de mediação. Aprender é passar da não-possesão à posse, da identificação de um saber virtual à sua apropriação real (CHARLOT, 2000, p. 68).

Esta missão foi potente quanto as relações geradas e desafiadora para as crianças. Não jogar do jeito que haviam inventado para dispor energia para conhecer os saberes dispostos naquele objeto proporcionou duas relações diferentes: uma de prazer e desejo, em que as crianças relataram como o jogo era legal e, desta forma, não excluía ninguém; outra, de desprazer e tensão, em que crianças que ainda estavam em processo de conseguir esperar sua vez para jogar, não interromper a vez do outro e escuta-lo, não conseguiram resolver este desafio. Logo, a maioria das crianças alcançaram o nível 3, outras não.

9. QUINTA MISSÃO: PESQUISA SOBRE OS BIOMAS BRASILEIROS

Na semana seguinte, as professoras mostravam-se tensas porque não sabiam como encaixar o RPG neste dia, já que as crianças precisavam terminar as pesquisas e atividades sobre biomas brasileiros. Foi sugerido um outro modo de lidar com o cotidiano, assim, a pesquisa poderia ser a quinta missão.

Diante do cenário ainda pandêmico, pós-isolamento, esta proposta poderia mobilizar as crianças a construir significações à pesquisa, ou seja, lhe atribuir maior sentido, sendo, além de ser uma atividade pedagógica, algo



que dialogue com o universo lúdico em que os sujeitos depositam seus desejos.

Portanto, em acordo com as professoras, a missão foi: ficar atento, pedir ajuda se precisar, pedir para sair se precisar, fazer pausas, mas entendendo que aquele era pra ser um espaço de concentração. Tendo em vista que era difícil para algumas crianças manter o corpo mais quieto, combinou-se que as crianças, em alguns momentos, pudessem dar um passeio pelo pátio e voltar para a atividade. Todos conseguiram se implicar dentro de suas possibilidades, logo, a maioria subiu para o nível 4 e alguns para o nível 3.

10. SEXTA MISSÃO: BRINCADEIRAS NÃO ESTRUTURADAS

Considerando que o tempo de acompanhamento com as crianças estava acabando – já que era final de ano – antes do “chefão” final, decidiu-se observá-las em propostas não estruturadas pelos adultos, tendo como objetivo que as crianças tentassem resolver seus impasses entre si antes de recorrer ao professor-pesquisador ou às professoras. É importante ressaltar que, a plena independência e autonomia não era uma exigência feita a criança, mas sim que tentasse construir outras formas de dialogar com os colegas, sabendo que poderia contar com o adulto se necessário.

O gênero RPG possibilita que os jogadores estabeleçam relações entre si, com o grupo, com o mundo que eles estão inseridos, em identidade ou em alteridade e com a cultura (SCHMIT, 2008). Estes múltiplos saberes, que não se limitam aos saberes relacionais, mobilizaram as crianças a confrontar as maneiras como lidavam com seus impasses, brigas, discussões, discordâncias; algumas se mostravam tomadas pela sensação de ser contrariadas, outras buscavam o diálogo e outras recorriam ao adulto. O “brincar livre” também precisa ser planejado, pois, neste caso, não apontou enquanto um momento de leveza e diversão, mas enquanto tempo-espço de inúmeros conflitos. Sendo assim, nem todos os personagens subiram de nível. Agora, os níveis oscilavam entre 5, 4 e 3.



11. ÚLTIMA MISSÃO: ENFRENTEM O ÚLTIMO “CHEFÃO”



Figura 3 retirada do arcabouço do professor-pesquisador (2021). Representa o chefe “Detonador” construído por duas estudantes.

Por fim, as crianças enfrentaram o último “chefão”. Seu nome era Detonador e tinha poder de raio laser e, diferente do outro, este tinha 250 de vida. A dinâmica de enfrentamento era a mesma, mas os desafios matemáticos aumentavam, pois, ao jogar o dado, você multiplicaria o resultado pelo número de seu nível, que não era mais 1. Se a criança era do nível 5, e tirasse 6 nos dados, tinha o desafio de somar/multiplicar esses valores e causar 30 de dano. Caso conseguisse sem ajuda, o dano crítico valeria, causando então 60 de dano.

A concentração pairava no ar! Os dados rolavam... Nem sempre resultavam em bons números. Ou quando eram, a pessoa não havia subido tantos níveis, causando menos dano. Criando uma tensão alinhada ao desejo de vencer, em grupo. Quando por fim, uma das meninas tira um 6 no dado e consegue fazer a conta sem ajuda, infringindo 60 de dano crítico ao “chefão”. Seu nome foi ovacionado por todas e todos.

12. (AUTO)AVALIAÇÕES: RELATOS DAS CRIANÇAS QUE VIVENCIARAM A JORNADA

A partir de três perguntas elaboradas pelo professor-pesquisador, as crianças narraram sobre suas sensações, percepções e aprendizagens que aconteceram ao longo do projeto do jogo do RPG:

O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente:



o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo. Assim, a relação com o saber, forma de relação com o mundo, é uma relação com sistemas simbólicos, notadamente, com a linguagem (CHARLOT, 2000, p. 78).

Primeira pergunta: você aprendeu alguma coisa durante esse jogo?

— Antes eu sentia que a gente tinha dificuldade em ficar junto. Dava muita briga. Sinto que agora isso acontece menos, a gente consegue brincar mais junto. Mas às vezes ainda acontece briga.

— Eu gostei muito de derrotar os chefões.

— Aprendi a trabalhar em equipe e a ficar com outros amigos.

— Não aprendi nada. Mas, foi muito legal derrotar os chefões junto com todo mundo.

— Eu gostei muito de ter diferentes personagens nesse mesmo jogo.

— Eu senti que as pessoas se excluía menos (relato das crianças, 2021).

Segunda pergunta: como foi jogar o jogo do detetive seguindo as regras de verdade?

— Muito melhor do que o jeito que a gente jogava. Antes sempre tinha alguém que ficava de fora primeiro e ficava triste e era sempre as mesmas pessoas.

— No de verdade era um pouco chato, mas ao mesmo tempo todo mundo conseguiu participar e ir aprendendo o jogo junto. Ninguém ficou excluído.

— No jeito que a gente joga, de qualquer jeito, as pessoas faziam clubinho para matar alguém no jogo. E sempre dava briga. Desse jeito ninguém saía e todo mundo tinha que tentar descobrir o mistério junto (relato das crianças, 2021).



Terceira pergunta: você acha que a meninada está trabalhando melhor em equipe?

— Nossa, muito mais. Antes quando a gente ficava junto dava muita briga. Agora, acontece menos.

— Então, mais ou menos. Algumas vezes a gente ainda briga muito, mas quando teve a missão de escutar a gente deu mais conta.

— Eu acho que sim, porque não teve missão que a gente conseguia fazer sozinho, nem derrotar o chefe.

Por meio de todo processo narrado pelo professor-pesquisador e pelos relatos das crianças, percebe-se as interações de diversas figuras de aprender, seja, o saber-objeto, o objeto de domínio, a atividade de domínio e os saberes relacionais. As crianças, confrontadas com novos desafios, construíram novas formas de confrontar o mundo e desejar as relações.

13. CONCLUSÃO

“Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las (ENDE, 2005, 199)”

A possibilidade lúdica anunciada pelo gênero RPG, possibilitou que crianças duramente atravessadas pela quarentena do COVID-19 desejassem investir em outras relações com os saberes, principalmente os saberes relacionais. No processo, foi perceptível seu engajamento acerca dos objeto-saberes da Matemática, das Ciências e da Educação Física, quando, ao tentar resolver algum desafio com e pelo grupo, o sujeito se via mais pertencente e aberto a se arriscar a aprender.

(...) a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81) .



Partindo do entendimento de relações com o saber apontado pelo autor, as figuras do aprender se entrelaçaram, se comunicaram e foram aprendidas, umas mais do que outras, durante todo o processo. A medida que as crianças mostravam menos desavenças e percebiam que precisavam um do outro para cumprir com as missões e enfrentar os “chefões”, assim como na vida, aprender novos saberes, mostrou-se possível, quando os sujeitos puderam se mobilizar diante deste saber e, nele, estabelecerem identidades – consigo e com o grupo.

Contudo, mesmo as potencialidades deste processo apontam limites teórico-metodológicos, como: a falta da possibilidade das crianças “mestrarem” o jogo; o diálogo mais próximo com os saberes da Língua Portuguesa; e o curto espaço-tempo para elaborar o projeto, indicam a necessidade de adensar pesquisas sobre o gênero RPG em propostas inter e transdisciplinares na escola, a fim de possibilitar outros modos de aprender e repensar os dispositivos escolares.

Portanto, a potência deste trabalho é a jornada da criança. Que, diferente da jornada do herói, descentraliza protagonismos, mobiliza diálogos, brincadeiras, discussões, tensões, relações, buscando múltiplas linguagens, não para ser o melhor, mas indo ao encontro de si e do outro, tecendo a vida humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. S. FOTO (E) GRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 06, p. 661-681, set./dez. 2017. doi: <http://10.31892/rbpab2525-426X.2017.v2.n6.p661-681> acessado dia 4 de julho de 2022.

BENJAMIN, W. **O Narrador**. In: _____ *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ENDE, M. **A História Sem Fim**. Martins Fontes, 2005.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FIÚZA, P. Justiça libera aulas presenciais nas escolas estaduais de Minas Gerais. G1 Minas, Belo Horizonte, 10/06/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/06/10/justica-libera-aulas-presenciais-nas-escolas-estaduais-de-minas-gerais.ghtml>



MOREIRA, J. C. C; SILVA, S. A. G. ROLE PLAYING GAME DE MESA E EDUCAÇÃO FÍSICA: MÚLTIPLAS FACETAS DE UM APRENDIZADO. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. São Carlos, 2020.

NOBRE, A. F. *et al...* REFLEXÕES SOBRE AS APROPRIAÇÕES DOS ELEMENTOS DA TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **REVISTA DE ESTUDOS DE CULTURA** | São Cristóvão (SE) | v. 5 | n. 14 | p. 103-116 | Mai. Ago./2019. doi: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13254> acessado dia 4 de julho de 2022

NOVOA, A. **Escolas e Professores: proteger, transformar, Valorizar** (Salvador: SEC/IAT, 2022).

PIMENTA, G. Prefeitura oficializa e estudantes do ensino médio podem voltar às salas de aula em BH. G1 Minas, Belo Horizonte, 23/07/2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/07/23/prefeitura-oficializa-e-estudantes-do-ensino-medio-podem-voltar-as-salas-de-aula-em-bh.ghtml>

ROCHA, M.S. **RPG: jogo e conhecimento - o Role Playing Game como mobilizador de esferas do conhecimento**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=MTEEx . Acesso em Jul. 2022

SANTOS, W. *et al...* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46895> acessado 4 de julho de 2022

SCHMIT, W.L. **RPG e educação: Alguns apontamentos teóricos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/imagens/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20-%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>. Acesso em jul. 2022.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo: Presidente Prudente, 2014.


VERCELLINO, Soledad; SILVA, Flávio Caetano da. COVID 19: oportunidade de repensar como o dispositivo escolar configura a relação com o saber. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.39, n.82, p.141-159, 2021. Doi: 10.34112/2317-0972a2021v-39n82p141-159 acessado em jul. de 2022.







8. Uma Sombra do Passado: Figurações do Monstro Gótico em Tolkien


Anderson Amaral de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0002-3959-6943>

 Professor do curso de Letras Português e Inglês da UNIJUÍ. Graduado em Letras: Língua Inglesa e Respectivas literaturas pela UNIJUÍ (2009), mestre e doutor em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2011 e 2020). Possui interesses de pesquisa na área da literatura, ensino e tecnologias. Praticante e competidor de Jiu-jitsu brasileiro e Judô.

Ulisses Karnikowski

 <https://orcid.org/0000-0003-3804-3666>

 É graduado em Letras pela Unijuí-RS e Mestrando em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria - RS.

1. INTRODUÇÃO

As séries cinematográficas de *O Senhor dos Anéis* e *O Hobbit* foram das mais bem sucedidas da história, totalizando diversas premiações e colocando de vez o universo de John Ronald Reuel Tolkien na cultura pop através de brinquedos, camisetas e diversos produtos que vemos no cotidiano. Porém, de toda a gama de elementos dessas adaptações cinematográficas, um que se destaca é o personagem Gollum. A estranheza causada por essa figura atraiu pesquisas diversas, em especial acerca das tecnologias cinematográficas usadas para sua adaptação.

Gollum se mostra um personagem dualizado, sombrio e pernicioso, destoando das já consagradas influências folclóricas de Tolkien. A criatura Gollum parece lembrar muito mais personagens e figuras de outra época da literatura inglesa, o gótico. Figuras como Dr Jekyll e Mr Hyde, Drácula, Frankenstein e Erik, de *O Fantasma da Ópera*, parecem evocar características muito próximas a Gollum.

A presente pesquisa tem como problema de estudo: “quais elementos do gótico estão presentes na figuração do Gollum”. Tal questionamento surgiu graças à curiosidade acadêmica em relação à personagem Gollum e as diferentes inquietações que ela proporciona com sua leitura. Parte-se da hipótese de estudo de que o estilo gótico pode contribuir para entender um pouco mais alguns aspectos da personagem. Esta pesquisa pode contribuir para entender Gollum por uma interpretação que o aproxima de temas que dialoguem com a sua monstruosidade física e moral.

Esta pesquisa busca trazer contribuições pelo viés narratológico, por buscar entender a personagem através de suas complexidades internas e em seu universo diegético. Além disso, entende-se que este trabalho possa contribuir para valorizar o autor e a fortuna crítica acerca de John Ronald Reuel Tolkien, através da investigação da complexidade de uma de suas figuras, expandindo a gama de influências que fizeram seu universo ganhar existência literária.

Dessa forma, esta pesquisa objetivou averiguar de que forma elementos do gótico se fazem presentes através da personagem Gollum, das obras *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis* de Tolkien. Para conduzir a análise utilizou-se do conceito de figuração da personagem ficcional, trazido por Carlos Reis (2018), em que se considera a história da personagem além dos aspectos da narração e da descrição.



Assim, a condução teórica e metodológica desta pesquisa apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica da figuração da personagem, apresentando compreensões sobre o que é o monstro gótico, e, finalmente realizando a análise literária da personagem Gollum. O percurso metodológico da análise consistiu em perceber, em um primeiro momento, os elementos góticos presentes na narração e no discurso da personagem; tais aspectos levaram em consideração o seu retrato, as descrições que são feitas de suas ações e ambientes e a forma como ele se expressa e fala. Aliado a isso, as figurações góticas do Gollum foram, enfim, averiguadas através da sua história, explorando a figuração da personagem.

A escolha de realizar a análise literária por meio da descrição, do discurso da personagem e da história se deu pelo entendimento de que tal recorte de pesquisa favorece a percepção dos elementos góticos do monstro e da influência do passado na gênese de Gollum, conforme apresentados na seção “O gótico: a estética e o monstro de todos nós” deste artigo.

2. FIGURAS E FIGURAÇÕES: REVENDO A NARRATOLOGIA DA PERSONAGEM

Os estudos modernos acerca da personagem ficcional expandem a narratologia clássica Genettiana, que se debruça apenas sobre os aspectos discursivos e da narrativa. Estudiosos como o português Carlos Reis (2018) e o americano James Phelan (1989) passam a considerar, também, a história do personagem, ou seja, sua diegese. O próprio Carlos Reis considera o trabalho de Genette como “a carta constitucional da narratologia”, em especial o texto “Le discours du récit” (1972) presente em *Figures III* (1972) em que Genette apresenta a tríade da narratologia: a história, o discurso e a narração.

A personagem é um signo narrativo e é conceituada por Reis como “a representação de uma figura humana ou humanizada que, numa ação narrativa, contribui para o desenvolvimento da história e para a ilustração de sentidos projetados por essa história” (2018, p.388). Dessa forma, podemos perceber como a personagem está totalmente atrelada à ação da narrativa, é ela que conduz os acontecimentos, é participante do mundo narrado e com ele interage. Ação e Enredo estão, assim, intimamente ligados.

Tal percepção também é defendida por Massaud Moisés (2013), quando ele afirma que “é no fluxo da ação que a personagem mostra as tendências caracterológicas que a distinguem das outras” (2013, p.359). Além das ações,



Reis (2018) nos indica que podemos perceber a personagem como signo através dos elementos interligados do nome próprio, da caracterização (ou retrato) e do discurso da personagem. Tais características são colocadas em comparação com outros personagens da própria narrativa e com outras histórias.

Dessa forma, podemos entender o personagem como figura, cujas características “podem atingir, de forma residual ou consistente, entidades representadas em textos não literários” (REIS, 2018, p.393). Isso se dá quando percebemos a sobrevida da personagem e ela atinge o imaginário e a prática cotidiana da vida real, sendo referência em textos diversos e sendo reinterpretado e ressignificado de várias formas. Tal perspectiva entende o processo de apropriação dos atributos que constituem a personagem e o seu uso intertextual e transmidiático através de adaptações, *fanfics* e releituras.

Além da caracterização dos atributos da figura, percebemos que seu discurso é elemento fundamental dentre a gama de ações que a personagem realiza. Reis (2018) nos afirma que o discurso é toda e qualquer forma de atividade verbal da personagem, podendo estar presente seus pensamentos e divagações e estando limitadas às competências linguísticas imaginadas à ela. É pelo discurso que ela se expressa e manifesta-se ideologicamente e transmite sua personalidade.

Ainda, Reis (2018) traz os elementos da narratologia de Genette ao nos lembrar que o discurso pode ser percebido por seu nível mimético e seu desprendimento do narrador. A distinção clássica entre discurso direto e indireto é também entendida como o discurso citado, aquele que reproduz fielmente a dramatização e a fala da personagem (direto); e o discurso transposto, que passa pelo filtro do narrador (indireto); além do indireto livre, o qual personagem e narrador mesclam-se na ação.

Para se entender a figuração, é importante destacar os três dispositivos de figuração apresentados por Reis (2018): o retórico-discursivo, o qual se manifesta a narratologia clássica de Genette; o de ficcionalização, que se manifestam as capacidades de transpormos as ações ficcionais para nossa realidade; e o dispositivo de conformação acional, em que são perceptíveis os elementos subjetivos da personagem, entendendo-a como uma manifestação do humano, com questões morais, ideológicas e psicológicas próprias.

Se a figuração propicia que olhemos as personagens como seres individuais e possuidores de um universo psicológico subjetivo, para analisarmos o gótico na figura do Gollum, faz-se necessário que apresentemos alguns pon-



tos acerca da teorização da estética que consideramos na análise, principalmente com ênfase no monstro gótico.

3. O GÓTICO: A ESTÉTICA E O MONSTRO DE TODOS NÓS

A Literatura Gótica teve origem nos séculos XVIII e XIX, mas não se trata de um estilo de época puramente desse período. O Gótico é uma estética que condensou elementos simbólicos já trazidos antes, com os medos do futuro pós industrialização, dando-lhes exageros estéticos particulares e extremamente sombrios. Botting (1996) nos elucida que a escrita gótica, apesar de não ser um termo puramente negativo, flerta com símbolos e temáticas que o são, tais como irracionalidade, imoralidade e ameaças sobrenaturais.

A tese defendida por Botting, em *Gothic* (1996), é de que a literatura gótica possui um viés duplo de entendimento estético: o excesso e a transgressão. Tais elementos são frutos de um momento em que a própria sociedade passava por mudanças culturais profundas, em termos religiosos e tecnológicos (BOTTING, 1996). A explosão de possibilidades científicas frente a uma pesada carga de tradições medievais, por vezes colocando em xeque o que se pensava ser real ou não, ajudou aos fabulistas do gótico a extrapolar os limites do imaginável.

É importante destacar que o gótico não foi um estilo de época exclusivo e finito uma vez que, de acordo com Botting, “Os excessos góticos, não obstante, o fascínio pela transgressão e a ansiedade sobre os limites e fronteiras culturais continuam a produzir emoções e significados ambivalentes em seus contos de escuridão, desejo e poder”¹ (1996, p.1, tradução nossa). Esses três últimos elementos apresentados por Botting são como auras temáticas para o estilo gótico reverberando-se em outras narrativas que rompem formalmente o estilo, mas mantêm seu espírito. Porém, das características da estética, Júlio França (2018) destaca três elementos que são basilares para entender o Gótico: o *locus horribilis*, a presença fantasmagórica do passado e a personagem monstruosa.

O elemento para o qual direcionamos a análise é o monstro, porém, todos os três elementos trazidos por França (2018), monstro, *locus* e o passado, além de não serem exclusividade do gótico, atingem maior significação

¹ “Gothic excesses, none the less, the fascination with transgression and the anxiety over cultural limits and boundaries, continue to produce ambivalent emotions and meanings in their tales of darkness, desire and power”.



quando empregados juntos. Ainda, isso em concomitância com um modo narrativo sombrio e com auras de suspense exploram o que a estética tem de mais profunda.

Quanto a isso, Botting (1996) traz o exemplo arquetípico do *locus horribilis*: o castelo medieval, predominante no início da estética gótica. Construção com uma carga simbólica imensa, recheado de passagens secretas que podem esconder qualquer forma de monstrosidade e paredes que viveram um passado de guerras, o castelo resume o ápice de uma estrutura social decadente, mas que ainda assombra o presente. Além dele, como afirma Botting, “o castelo foi ligado a outros edifícios medievais—mosteiros, igrejas e especialmente cemitérios — que, geralmente em estado de ruínas, remonta a um passado feudal associado à barbárie, superstição e medo” (BOTTING, 1996, p.3)².

A evolução da Literatura Gótica fez com que, também, tal elemento evoluísse, e o castelo deu lugar à casa velha, construção cheia de lembranças de um passado familiar e que serve de palco para as diversas ansiedades modernas das personagens que ali habitam. Ansiedades estas que Botting (1996) traz como motor fundamental das personagens góticas, podendo ter sua origem como “revolução política, industrialização, urbanização, mudanças na organização sexual e doméstica e descoberta científica” (1996, p.3). De qualquer forma, tais ansiedades refletem a realidade atual do mundo da personagem, -se assombrado pela pesada carga do passado.

É a partir daí que a literatura gótica explora o caráter de exagero através da figura de seus personagens, transformando-os em monstros. Tal definição se dá por diversos fatores da adjetivação “monstruoso”, podendo ser de forma literal, com a monstrosidade física ou podendo ser metafórica com a monstrosidade moral. Como analisa França (2018), o monstro possui um papel mimético dentro da narrativa gótica, servindo como um construto, uma representação dos medos e desejos de uma determinada época ou espírito temporal.

De acordo com Punter e Byron (2004), a etimologia da palavra “monstro” remete à sua função narrativa: “the monster is something to be shown, something that serves to demonstrate (Latin, monstrare: to demonstrate) and to warn (Latin, monere: to warn)” (2004, p. 263). Ainda conforme Punter e Byron (2004), desde a tragédia grega os monstros são figuras de excessos,

² “The castle was linked to other medieval edifices—abbeys, churches and graveyards especially — that, in their generally ruinous states, harked back to a feudal past associated with barbarity, superstition and fe



podendo ser uma combinação de diversas criaturas ou seres com partes corporais a menos; de qualquer forma, seu teor grotesco serve como símbolo moralizante, algo que demonstra os problemas dos vícios e conduz o comportamento do leitor/espectador em direção à virtude.

Porém, o monstro gótico possui um traço distinto na narrativa, visto que ele também representa o “outro”. França (2018) traz para a discussão o papel da figura monstruosa de ser o diferente, o conflito com o outro que não queremos reconhecer, seja um outro cultural, ou um outro moral, um duplo. Pode-se perceber, ainda que dessa complexidade moral surge um personagem que rompe o maniqueísmo, colocando o monstro gótico em um limiar em que o mundo do Homem entra em conflito com o mundo Divino; o Bem e o Mal são ambos pertencentes à mesma figura.

Dessa forma, é possível perceber que o monstro gótico herda de seus predecessores gregos a função narrativa de antagonista, porém, diversas de suas características acabam sendo reproduzidas também pelos protagonistas. Isso se dá, em parte, pela própria forma fabular do gótico romântico, que apresenta figuras complexas e ambíguas, em especial através do vilão. Quanto à isso, França (2018) afirma que tais ambiguidades se fazem presentes “quando a personagem monstruosa passará a figurar a tensão entre as convenções sociais e as noções de liberdade e de individualidade” (FRANÇA, 2018, p.4); fazendo dessas figuras ao mesmo tempo “heróis” e “vilões”.

O entendimento do monstro gótico como uma figura de transgressão se dá por sua característica de alteridade, como podemos ver em Punter e Byron (2004), visto que o monstro gótico transgride o próprio humano:

O movimento de alteridade proporcionado pelo monstro gótico faz com que ele transgrida a própria essência tradicional do monstro. Conforme apontam Punter e Byron (2004), Mary Shelley traz, com o romance *Frankenstein*, uma oportunidade de nos comovermos com o monstro; ele não é mais apenas uma figura de terror e amedrontamento, mas nos convida para o entendermos e simpatizarmos com seus próprios desejos e medos. Assim, Punter e Byron (2004) afirmam que o monstro gótico vai além de sua função narrativa e mostra que há facetas com potencial para corrupção e violência em todos nós; e que o horror surge quando confrontamos a nós mesmos e percebemos tais figuras e o que elas podem fazer.

Dessa forma, o monstro gótico rompe com a estrutura narrativa, já que gera sentimentos de empatia que entram em conflito com seu papel tradicional de antagonista. A dualidade horror e atração pode ser apontada como



uma das forças desse tipo de personagem e que se mantém uma constante em obras até hoje. França (2018) cita algumas obras literárias e audiovisuais do final do século XX e início do XXI, como o filme *O Silêncio dos Inocentes* (1991) e o romance *Androides sonham com ovelhas elétricas?* (1968). Demonstrando o poder de reflexão que o monstro gótico gera e também as possibilidades inúmeras de recriação sobre esse tipo de figura.

Assim, independente do estilo ou escola à qual a obra faça parte, o monstro gótico parece possuir vida própria e é adaptável, não sendo dependente de uma obra puramente gótica que o acolha. A análise, na sequência, buscou aliar os apontamentos contidos nessa seção, deixando de lado temas externos como o estilo da obra para se debruçar acerca dos simbolismos do monstro gótico na figuração da personagem Gollum.

4. A DECADÊNCIA E A SOMBRA DE SMÉAGOL: O GÓTI- CO NA FIGURAÇÃO DE GOLLUM

A criatura Gollum é uma personagem com uma faceta dupla. Conforme defende David Callaway (1984), a personagem é um herói mal compreendido e possui características vilanescas e heroicas. Ainda conforme a análise de Callaway (1984), é uma figura que apresenta um conflito interno entre ajudar Frodo a destruir o Anel de Poder ou mantê-lo sob seu controle; como apresentado na análise.

Gollum é uma personagem secundária das obras *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, e sua participação nas duas tramas está diretamente ligada ao Anel de Poder que dá nome à segunda obra. Gollum é, uma criatura amaldiçoada, maligna e mesquinha, que passou mais de cinco séculos escondido do mundo e de todos em uma caverna subterrânea no interior de uma montanha, apenas guardando seu maior tesouro: o Anel de Poder (TOLKIEN, 2002 e 2009).

Porém, para que os elementos góticos da personagem sejam percebidos é necessária uma visão metódica sobre alguns aspectos específicos.

A análise tomou como ponto de partida a obra *O Hobbit*, cujo enredo apresenta a personagem pela primeira vez. A partir daí, foi feita a investigação dos elementos góticos que constituem a caracterização do Gollum na obra supracitada e em *O Senhor dos Anéis*. Após, analisou-se o discurso da personagem, tentando perceber sua dualidade moral por meio da fala, iniciando, novamente pela ordem em que a personagem foi apresentada ao lei-



tor. Além disso, aqui optou-se pelo texto original, em inglês, pela fidelidade aos recursos sonoros presentes. Ainda, investigou-se a figura por meio de sua história, tal como contada pela personagem Gandalf em *O Senhor dos Anéis*, buscando de que forma o passado assombra o presente do Gollum, como ocorre no período.

A primeira descrição que é feita do Gollum, em *O Hobbit*, é antecedida por sua ambientação: “algumas dessas cavernas tiveram origem em eras anteriores aos orcs, que apenas as alargaram e interligaram com corredores, e os proprietários originais ainda permanecem lá em cantos escuros, movimentando-se furtivamente e farejando tudo” (TOLKIEN, 2009, p.72). A narrativa funciona como uma antecipação ao aparecimento do personagem Gollum, fazendo reminiscências a um passado muito distante, fator que é fundamental para reforçar o teor misterioso do monstro gótico.

O passado está presente nas narrativas góticas através da ambientação, e como no gótico clássico, o que assombra o presente é o medieval e seu elemento simbólico mais significativo é o castelo. Botting (2005) diz que essa era pode ser considerada menos civilizada e bárbara, cujas construções, na maior parte castelos, possuem passagens secretas e câmaras obscuras, que podem esconder coisas que ainda estão ali e passaram despercebidas. Botting (2005) inclusive afirma o poder que alguns elementos naturais sombrios, como a caverna e as rochas possuem para simbolizar o clima melancólico típico do Gótico.

Para Gollum, sua caverna possui função simbólica semelhante aos castelos medievais em relação ao gótico. Além do formato visual semelhante ao de um lugar extremamente alto, intransponível e com um pico que se eleva acima de todo o seu redor, a caverna em que Gollum vive possui diversas entradas e cantos escuros, tal como as passagens secretas do castelo gótico. Ainda, como a Terra Média de Tolkien não se situa em um período de modernidade como o gótico, a dualidade “presente moderno e passado medieval” é substituída pela dualidade “presente medieval e passado pre-civilizatório”. Percebe-se que o elemento do passado que assombra o presente da Terra Média é a própria natureza e o seu estado de selvageria.

Outro elemento do ambiente que se destaca é a catacumba, presente no subsolo dos castelos, já que a caverna subterrânea do Gollum funciona como uma espécie de catacumba para a montanha, e até mesmo os orcs evitam o lugar, “a não ser que o Grande Orc os mandasse. Algumas vezes ele sentia vontade de comer peixe do lago, e algumas vezes nem orc nem peixe retor-



navam” (TOLKIEN, 2009, p.72). Porém, além dessa relação direta de semelhança entre a posição que a caverna de Gollum possui no coração da montanha, ela apresenta um simbolismo mais profundo para o personagem: o retorno ao primitivo.

Em relação a isso, Chevalier e Gheerbrandt (1982) trazem a caverna como um símbolo de origem e nascimento, sendo o local o qual a criatura Gollum aparece como tal, sofrendo sua transformação física e moral. Além disso, a caverna é também, de acordo com esses autores, um local de descobrimento do eu interior, mas um eu primitivo (CHEVALIER e GHEERBRANDT, 1982). Assim, em uma primeira análise, Gollum parece simbolizar um ente primordial e primitivo, que se entrega a sentimentos mesquinhos e consumistas e não percebe nada a não ser suas próprias necessidades. Já em um segundo plano, a caverna traz para ele um momento de autodescoberta, um novo nascimento de um indivíduo com seus próprios traumas, como será colocado durante a análise de sua história.

É interessante perceber como o narrador instiga a curiosidade antes da criação do retrato da personagem, já que, em *O Hobbit*, os orcs são os principais antagonistas da história e essa descrição deixa claro que há coisas mais sombrias e perigosas do que eles, criando um clima de intenso estranhamento e curiosidade. Além disso, nos é antecipado que o personagem é uma criatura híbrida, sendo pessoa possui subjetividade e conflitos internos, como animal, rasteja, preda e come carne crua.

Após isso, a primeira descrição da personagem, de fato, arremata esse hibridismo, além de reforçar sua origem misteriosa e sua monstruosidade: “o velho Gollum, uma pequena criatura viscosa. Não sei de onde veio, nem quem ou o que ele era. Era um Gollum - escuro como a escuridão, exceto por dois grandes olhos redondos e pálidos no rosto magro” (TOLKIEN, 2009, p.72). A monstruosidade do Gollum se dá pelo mistério e seu caráter de “criatura”, que, apesar de possuir um nome próprio, é referido pelo narrador através de recursos indefinidos e dúbios (“o que era” e “um”) para se referir a ele.

Assim, vemos que o retrato inicial do personagem, feito em *O Hobbit*, é propositalmente incompleto para que o leitor possa preencher as lacunas deixadas. Os únicos elementos que temos é de que ele é pequeno, viscoso, possui um rosto magro com dois olhos grandes e pálidos. Após, o narrador dá mais algumas pistas sobre a aparência do Gollum: “ele impelia o barco com os pés grandes pendendo das bordas, mas nunca erguia uma onda na água. Não ele. Olhos pálidos feito lamparinas, ele procurava peixes cegos,



que agarrava com os dedos longos num piscar de olhos” (TOLKIEN, 2009, p. 72). Todas as descrições complementam sua monstruosidade física através de seus membros desproporcionais e a magreza extrema, além de demonstrar que Gollum é um caçador, um predador, reforçando sua periculosidade.

Já em *O Senhor dos Anéis*, segunda narrativa em que Gollum aparece, seu retrato é novamente antecipado, porém não mais pelo narrador e sim pelo discurso da personagem Sam, ajudante do protagonista Frodo: “Olhe para ele! Parece uma aranha rastejando numa parede” (TOLKIEN, 2002, p.643). A comparação feita ajuda a criar uma imagem mental muito específica, mas que possui recorrência no gótico. Botting (1996) e Punter e Byron (2004), trazem a imagem de aranhas e seres correlatos como escorpiões, lagartos e vermes em *Drácula*, de Bram Stoker, e em poemas de William Blake, animais perigosos e que trazem sentimentos de repulsa e medo. Após a evocação de tais sentimentos, pela comparação de Sam, o retrato do Gollum, em *O Senhor dos Anéis* é feito pela descrição:

Descendo a face de um precipício, íngreme e quase lisa ao que parecia no luar pálido, uma pequena figura negra vinha com suas finas pernas abertas. Talvez suas mãos e pés moles e pegajosos estivessem encontrando fendas e apoios que um hobbit jamais poderia ter visto ou usado, mas parecia que ele estava simplesmente descendo com patas viscosas, como algum bicho grande à espreita, semelhante a um inseto. E estava descendo de cabeça para baixo, como se farejasse o caminho. De vez em quando erguia a cabeça devagar, jogando-a para trás sobre seu pescoço longo e fino, e os hobbits viram de relance duas pequenas luzes brilhantes, os olhos dele, que piscavam à luz da lua por um instante, e em seguida eram rapidamente cobertos pelas pálpebras outra vez. (TOLKIEN, 2002, p. 643).

Na comparação com a descrição feita em *O Hobbit*, é perceptível que a relação do personagem com seu passado misterioso não aparece, tendo em vista que nesse ponto da narrativa, já ficamos sabendo sobre ele (algo que apontaremos na análise da sua história). Aqui Gollum não é mais demonstrado pela faceta da incompletude das descrições, mas sim de uma forma direta e com intenso uso da comparação, não só a uma aranha, mas também a um inseto. O esforço do narrador em criar um símile mental para que Gollum seja atrelado mais a um animal do que a um ser racional é contundente, visto que além de completar a antecipação de Sam, usa o termo “como algum bicho grande”.



A monstruosidade do Gollum é percebida pelo mistério e a estranheza que o comportamento da criatura causa. Para os protagonistas Sam e Frodo, Gollum é um indivíduo como eles, porém, age como um ser animalesco que, tal como as aranhas, pode dar o bote em sua presa a qualquer momento. Isso dá a Gollum não só o retrato de um ser perigoso, mas também demonstrando sua ausência de humanidade. Como na figura do monstro gótico, Gollum choca por sua aparência e comportamentos não civilizados, sendo parte do cenário, ambos são o elo que liga o presente ao passado sombrio e selvagem.

Após a construção do retrato de um ser que evoca periculosidade e animalidade, feita pelo narrador, o que se percebe no discurso do Gollum é dúbio. A primeira fala do Gollum, em *O Hobbit*, se dá quando a figura encontra o protagonista Bilbo e o que se percebe é algo que vai ao encontro a seu retrato: “Bless us and splash us, my precioussss! I guess it’s a choice feast; at least a tasty morsel it’d make us, gollum!” (TOLKIEN, 2011, p. 54). A personagem demonstra periculosidade através de seu discurso, dada a intenção de se alimentar do protagonista; além disso, há elementos simbólicos na fala do Gollum que reforçam a figuração de um predador noturno tal como o seu retrato. Há uma forte aliteração com o som de “S” que permeia a fala da personagem, assemelhando-se ao sibilar de uma serpente, inclusive sendo alongado o som da letra ao final da palavra “precious”, ao qual a figura se refere constantemente.

Gollum é uma personagem dual: ao mesmo tempo antagonista e ajudante, a figura demonstra, através de suas falas, constantes mudanças de comportamento. O uso de plurais é algo que antecipa, de maneira simbólica, a dualidade da personagem, como quando pergunta a Bilbo, em *O Hobbit*: “What’s he got in his handses?” (TOLKIEN, 2011, P.54). O fato do Gollum colocar uma segunda marcação de plural (-es), além do “s”, bem como nas palavras: “eggse” e “orcse”, reforça que ele vê a si mesmo como dois, já que conversa constantemente sozinho. Além de falar com Bilbo indiretamente como se tivesse perguntando a alguém sobre ele, demonstrado pelo pronome “he”, Gollum fala de si como se fossem mais de uma pessoa, já que usa “us” ao invés de “me”.

Gollum é descrito e fala como um ser peçonhento, porém, percebe-se inteligência e malícia no conteúdo de seu discurso. Como visto em *O Hobbit*, após se demonstrar agressivo, ao ver que Bilbo estava armado com uma espada mágica, Gollum passa a ser amigável: “Praps ye sits here and chats with it a bitsy, my precioussss. It like riddles, praps it does, does it?” (TOLKIEN, 2011,



p.54). O estranhamento causado pela construção do discurso do Gollum se dá pela tentativa de ser educado e polido, principalmente pelo uso constante de “praps” (talvez) contração de “perhaps”; ao qual a personagem parece se esforçar em falar de forma subjuntiva, retirando o peso de suas afirmações.

Porém, além de usar uma contração, causando a impressão da falta de um conhecimento rebuscado, Gollum mantém sua imagem animalesca e peçonhenta pela repetição da aliteração em “s”. A mesma mudança de comportamento é percebida em *O Senhor dos Anéis*, quando a personagem tenta emboscar Frodo e Sam e é capturado pelos dois. Após, Gollum concorda em servir como guia do grupo pelas terras selvagens:

‘Yess, yes indeed,’ said Gollum sitting up. ‘Nice hobbits! We will come with them. Find them safe paths in the dark, yes we will. And where are they going in these cold hard lands, we wonders, yes we wonders?’ (TOLKIEN, 2011, p. 234).

Apesar da aparência animalesca e peçonhenta do Gollum, seu discurso apresenta uma personagem esperta e inescrupulosa, contrastando com a bondade do protagonista Frodo; assim, sua monstruosidade não é apenas física, mas moral. Gollum não segue qualquer tipo de honra ou código de conduta, sendo guiado por sentimentos oscilantes entre os egoicos primitivamente humanos e os instintos animais; como França (2018) aponta, monstros, no gótico, são “indicadores de demarcações sociais, e reforçam códigos culturais e morais, além de assinalar as fronteiras das práticas e comportamentos que são socialmente aceitáveis.” (FRANÇA, 2018, p.2). Assim, o discurso do Gollum escancara a natureza selvagem e caótica do homem que mistura instinto e astúcia e coloca em xeque constantemente a moralidade e a bondade do protagonista; demonstrando a Frodo que caso haja como Gollum, de forma selvagem e mate a criatura, será um monstro como ele.

Além da aparência e do discurso, a história é um elemento fundamental para entender a figuração do Gollum com maior profundidade. Uma das características de maior força do gótico é a de como o passado influencia o presente, seja através do mistério, seja através de linhagens familiares ou até mesmo da tentativa de esquecer quem um dia fomos e fizemos. Nas histórias da Terceira Era da Terra Média, período em que são ambientados *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, o passado influencia tanto o presente que é justamente o Um Anel, artefato forjado na Segunda Era (TOLKIEN, 2002), que movimenta boa parte das ações nos dois enredos.



O passado assombra as personagens nas tramas da Terceira Era, conforme aponta Ferdynus (2016), elas constantemente se deparam com ruínas de cidades destruídas, monumentos a heróis antigos e diversas relíquias feitas há muito tempo; além de o passado ser perceptível através de cantigas e baladas homenageando lendas e narrativas lembradas pelos próprios personagens que remetem a grandes feitos. Tal como no gótico, o passado empurra o presente nos enredos da Terceira Era, seja de forma positiva com os heróis lendários, ou de forma negativa com maldições, artefatos e fantasmas com assuntos inacabados.

Para Gollum, o passado afeta sua história diretamente, pois foi justamente um ato do passado que fez com que o hobbit Sméagol se tornasse a criatura Gollum. Em *O Senhor dos Anéis*, a personagem Gandalf, mago muito sábio e conhecedor das histórias do povo, conta para o protagonista Frodo a história da criatura e sua origem; a partir daí pode-se perceber como o passado tornou-se uma sombra para Gollum. Dessa forma, a história da personagem será analisada em dois níveis: o passado, contado por Gandalf e o presente, em *O Senhor dos Anéis*.

De acordo com a narrativa de Gandalf, Sméagol era membro de um povo aparentado aos hobbits, indivíduo ávido pelo conhecimento, além de ser de uma família abastada, governada pela avó, uma mulher conhecedora de histórias antigas. Acerca de Sméagol, Gandalf conta que:

Ele se interessava por raízes e origens; mergulhava em lagos fundos, fazia escavações embaixo de árvores e plantas novas, abria túneis em colinas verdes; com o tempo, deixou de olhar os topos das colinas, as folhas nas árvores, e as flores se abrindo no ar: sua cabeça e olhos só se dirigiam para baixo. (TOLKIEN, 2002, p. 54).

É perceptível a partir do início da narrativa de Gandalf que Sméagol possuía certa inclinação à melancolia e à introspecção, já que de forma muito simbólica, a cabeça do personagem só se dirigia para baixo, investigando o chão, parecendo procurar um lugar onde se esconder. A melancolia e o afastamento de elementos simbolicamente belos como as flores e as colinas se mostram como os primeiros passos de Sméagol em direção à sua monstruosidade.

Ainda conforme a narrativa de Gandalf (TOLKIEN, 2002), ele tinha um amigo chamado Déagol e certa vez, enquanto Sméagol fuçava as margens, Déagol pescava em um barquinho no meio de um lago. Após ser puxado para



baixo da água por um enorme peixe, Déagol encontra na lama do rio um anel de ouro muito brilhante; e após regozijar-se com o achado, Sméagol pede o anel para si. Tendo o pedido recusado, Sméagol “segurou Déagol pela garganta e o estrangulou, porque o ouro era tão brilhante e bonito. Depois pôs o anel em seu dedo.” (TOLKIEN, 2002, p.55). Esse ato brutal acaba por selar o processo de transformação de Sméagol no monstro Gollum.

O assassinato de seu amigo acabará assombrando Gollum pelo resto de sua vida. O Anel do Poder que ele acabara de adquirir, lhe proporciona longevidade, mas conseqüentemente, aumenta seu sofrimento. Ao assassinar o amigo, Sméagol rompe de vez os laços que o unia a sua comunidade, pois Déagol simbolizava seu contato com o mundo, sua humanidade. Sméagol se entrega ao desejo instintivo e transforma sua melancolia em bestialidade, assemelhando-se ao monstro gótico, a personagem tensiona os valores morais em detrimento de sua própria individualidade.

As poucas tentativas de convívio depois disso escancaram sua transformação. Conforme contado por Gandalf, o anel deu a Sméagol a capacidade de tornar-se invisível, dom que a personagem usou para fins maliciosos e perniciosos, passando a roubar, espreitar e importunar. Como Gandalf analisa, “O anel tinha lhe dado poderes de acordo com sua estatura” (TOLKIEN, 2002, p.55), demonstrando que a natureza monstruosa apenas foi potencializada pelo artefato.

Sméagol passou a ser impopular entre sua comunidade, “estes o chutavam, e ele mordia seus pés” (TOLKIEN, 2002, p.55) e na passagem, Gandalf transforma Sméagol em um animal, bem como um cão de rua, sarnento e inoportuno. Sméagol estava agora marginalizado, andava pelas ruas resmungando e gorgolejando, daí recebeu o apelido: Gollum. Seu batismo como criatura animalizada vem do deboche, potencializando sua melancolia, e a cena diminui tanto a figura que proporciona um sentimento de piedade no narratário. Após ser expulso da comunidade pela avó, Sméagol:

Vagou sozinho, chorando um pouco pela dureza do mundo, e viajou rio acima, até chegar a um riacho que descia das montanhas, seguindo esse caminho. Capturava peixes em lagos fundos com dedos invisíveis e os comia crus. Num dia muito quente, quando se inclinava sobre um lago, sentiu algo queimando na sua nuca, e uma luz ofuscante que vinha da água doeu em seus olhos molhados. Surpreendeu-se com isso, pois havia quase se esquecido da existência do sol. Então, pela última vez, olhou para cima e o desafiou com o punho fechado. (TOLKIEN, 2002, p. 55).



A decadência moral do Gollum é demonstrada pelo seu comportamento animal, caçando e comendo animais crus. Seus “dedos invisíveis” possuem uma via dupla de significação, além da magia proporcionada pelo anel, é possível ver que se trata de um indivíduo que não mais existe no mundo, já que sua invisibilidade é também moral. Além disso, os elementos naturais que permeiam a narrativa de Gandalf potencializam a decadência completa do Gollum.

Assim como ocorre com o Gótico, a montanha e a caverna se colocam como símbolos da melancolia, um refúgio para esconder medos e fugir do mundo, em contraste com os astros, aqui o sol, que Gollum já demonstrou em seu discurso odiar tanto. Apesar de chorar, o ato simbólico de desafiar o sol marca seu instinto de manter-se vivo. Como um animal que gesticula e grita para marcar território, a personagem usa a melancolia para se manter ainda mais próximo do Anel do Poder e se afastar do mundo. Temendo o sol, Gollum:

Viajou de noite pelas montanhas, e encontrou uma pequena caverna, da qual corria o riacho escuro; e fez o caminho rastejando, como uma larva entrando no coração das montanhas; e sumiu de todo o conhecimento. O Anel entrou nas sombras com ele, e nem mesmo quem o fez, quando seu poder começou a crescer novamente, pôde saber qualquer coisa sobre o assunto. (TOLKIEN, 2002, p. 55).

A decadência do passado do Gollum é encerrada na narrativa de Gandalf de forma melancólica, escancarando o não-lugar da criatura que passa a definir física e moralmente, sendo comparado a uma larva. As sombras ao qual adentra representam seu mergulho na própria individualidade e em sua animalidade interior, sumindo como sujeito e tornando-se parte do cenário, fundindo-se ao coração da montanha.

Após, no enredo presente em *O Senhor dos Anéis*, Gollum ressurge e ao acompanhar Frodo para a destruição do Anel do Poder, escancara os conflitos humanos adormecidos em sua caverna. Como defende o ensaio de Callaway (1984), Gollum demonstra virtudes e bondade ao longo da história, como quando caça coelhos para Sam fazer ensopados e quando assume papel de liderança durante a travessia dos Pântanos Mortos, já que Frodo e Sam estavam totalmente em suas mãos.

Sendo um herói ou vilão, Gollum tem a chance de utilizar-se de sua monstruosidade para se redimir, colocando-se em um conflito interno e escanca-



rando seu amor/ódio em relação ao Anel de Poder. Ao fazer parte do mesmo núcleo da história que Frodo e Sam, Gollum é também uma vítima como qualquer indivíduo da Terra Média, e isso o recoloca como pertencente a um grupo, uma comunidade. Otimista, Sam divaga com Frodo acerca de possíveis baladas e canções que possam fazer de suas figuras caso consigam destruir o anel, colocando Gollum ao seu lado e se questionando: “Será que ele se considera o herói ou o vilão?” (TOLKIEN, 2002, p.751).

A complexidade da personagem em relação ao seu papel na trama é tamanha que é questionada dentro da própria diegese da história. Além disso, os conflitos internos do Gollum são tantos e seu sofrimento é tão digno que acaba por ter um final conciliador, recuperando o Anel e o destruindo acidentalmente em meio a uma felicidade extrema (TOLKIEN, 2002). Gollum gera sentimentos extremos, que vão do asco à consternação, mas sua existência triste e melancólica é poderosa por demonstrar o que podemos fazer e onde podemos chegar caso nos entreguemos ao desejo primitivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, pôde-se verificar e concluir que a personagem Gollum se aproxima comparativamente ao monstro gótico. Estudar a sua figuração é uma tarefa desafiadora, graças à complexidade interior que possui, além do volume literário do universo de Tolkien, daí a escolha por não considerarmos o universo cinematográfico também. Porém, os mesmos fatores que dificultam a análise, também a tornam mais instigadora. Dessa forma, as respostas ao problema de pesquisa surgiram de todos os elementos da figuração pré-selecionados, ou seja, o gótico se mostrou presente na descrição, no discurso da personagem e na história do Gollum.

Quanto a seu retrato, Gollum é um monstro típico, com mãos e pés desproporcionais, magro ao extremo e um aspecto sombrio que remete diretamente à maldade. O gótico se faz presente na aparência do Gollum principalmente pelas comparações que são feitas, seja uma aranha, ou algum animal pegajoso e rastejante, a sua aparência remete à uma figura decadente e horrível. Além disso, os simbolismos que podemos perceber quanto ao seu ambiente se mostraram extremamente poderosos quanto a visão do Gollum como um monstro gótico.

A visão geral da aparência do Gollum, escondido em sua caverna, nas profundezas de uma montanha, se assemelha muito à mesma relação do cas-



telo medieval para o gótico. Tal proximidade nos mostra como o retrato do Gollum também evoca a presença de um passado selvagem, anterior ao momento da narrativa e que afeta a forma como a personagem é; Gollum e sua caverna são como um, construindo um mesmo elemento visual em *O Hobbit*.

Em relação ao discurso da personagem, pôde-se notar a dualidade moral do Gollum e também seu conflito moral. Bem como o monstro gótico, Gollum é bom e mau ao mesmo tempo, é conflitante, confuso e pernicioso. A partir de sua fala, nota-se um predador e uma vítima, alguém cujo motor interno é sua própria natureza animal de sobrevivência a todo custo. Pela forma como fala, dá-se selvageria e inteligência equilibradas em uma balança simbólica construída através de intenso uso de aliteração na letra s, como um sibilar, um som de um animal peçonhento e perigoso.

A moralidade dúbia e a sensação de horror e perigo eminente que Gollum causa através da fala somam-se a sua história e o assassinato do seu amigo, Déagol, mostra-se um fator determinante para o surgimento do Gollum. Apesar do personagem não ser assombrado ou o passado não se mostrar de forma direta, podemos percebê-lo na própria existência melancólica do Gollum, já que foi justamente ao responder a sua natureza gananciosa que sua vida mudou, deixando para trás a persona Sméagol, para assumir de vez sua bestialidade simbolizada pelo apelido pejorativo que recebia: Gollum.

A história apresentada por Gandalf aproxima afetivamente Gollum com o leitor, já que ao saber que a personagem nem sempre foi um monstro, torna-se possível entender sua complexidade interior e os motivos que levaram à sua monstruosidade, mesmo que não justificável. Essa mesma relação de atração velada há com o monstro gótico já que ao escancarar a bestialidade e a natureza, possibilita a reflexão de onde o humano pode chegar.

Como visto, a ligação afetiva com Gollum se eleva quando na narrativa de *O Senhor dos Anéis*, os protagonistas ficam à mercê do monstro, sendo respaldados com uma atitude valorosa de um guia que cumpre com sua palavra. Gollum tem seu heroísmo apontado na própria história, pela voz de Sam, e tal apontamento não deixa dúvidas da complexidade da figuração de Gollum. Se por fora ele é um monstro, por dentro existe uma melancolia tão grande que o personagem vê a chance de transformá-la em virtude.

Assim, a partir da análise dos diversos elementos estudados e apresentados neste estudo, é importante que se entenda a figuração do Gollum como uma construção unitária complexa, aliando aspectos estruturais, semânticos, sintáticos e fonéticos das obras de Tolkien. Gollum se aproxima do monstro gótico



por demonstrar a Frodo, Sam e Bilbo (e por consequência, ao leitor) os limiares entre a humanização e a bestialidade, sendo ele próprio mártir. Se o Gótico é uma estética de transgressão e excessos, o mesmo se pode dizer do Gollum: uma figura cuja existência é tão dissonante e perturbadora que sua aparência causa repulsa, mas seus conflitos internos atraem; sendo a própria personagem um jogo de adivinhas no escuro cuja resposta talvez seja: a natureza humana.

REFERÊNCIAS

- BOTTING, Fred. *Gothic*. New York: Taylor and Francis. 2005.
- CALLAWAY, David. **Gollum: A Misunderstood Hero**. Mythlore, volume 10, number 3. 1984.
- CHEVALIER, Jean, GHEERBRANDT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 31ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio. 1982.
- DRYDEN, Linda. **The Modern Gothic and Literary Doubles**. New York: Palgrave Macmillan. 2003.
- FAWCETT, Christina. *J.R.R. Tolkien and the morality of monstrosity*. University of Glasgow. 2014.
- FERDYNUS, Katarzyna. **The Shadow of the Past. The Lord of the Rings and the Gothic Novel**. New Horizons in English Studies. Nº 1. 2016.
- FRANÇA, Julio. **Processos De Composição Da Personagem Na Ficção Gótica: As Figurações Do Monstro Humano**. 2018.7
- HILEY, Margaret. **Stolen Language, Cosmic Models: Myth And Mythology In Tolkien**. MFS Modern Fiction Studies, Volume 50, Number 4, p. 838-860. 2004.
- PUNTER, David, BYRON, Glennis. **The Gothic**. Oxford: Blackwell. 2004.
- REIS, Carlos. **Narratologia(s) e teoria da personagem**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 26-36, jan./jun. 2006.
- REIS, Carlos. **Pessoas de Livro: Estudos Sobre a Personagem**. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2018.
- REIS, Carlos. **Pessoas De Livro: Figuração E Sobrevida Da Personagem**. In: *Estudos Literários*, Coimbra. V.4. 2014.
- TOLKIEN, J. R. R. **Contos Inacabados**. 2ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes. 2002.
- TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit**. 3ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes. 2009.
- TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos Aneis**. 3ª Edição. São Paulo-SP: Martins Fontes. 2002.
- TOLKIEN, J. R. R. **The Hobbit**. New York: HarperCollins. 2011.
- TOLKIEN, J. R. R. **The Lord of the Rings: The Two Towers**. New York: HarperCollins. 2011.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro para essa publicação.



