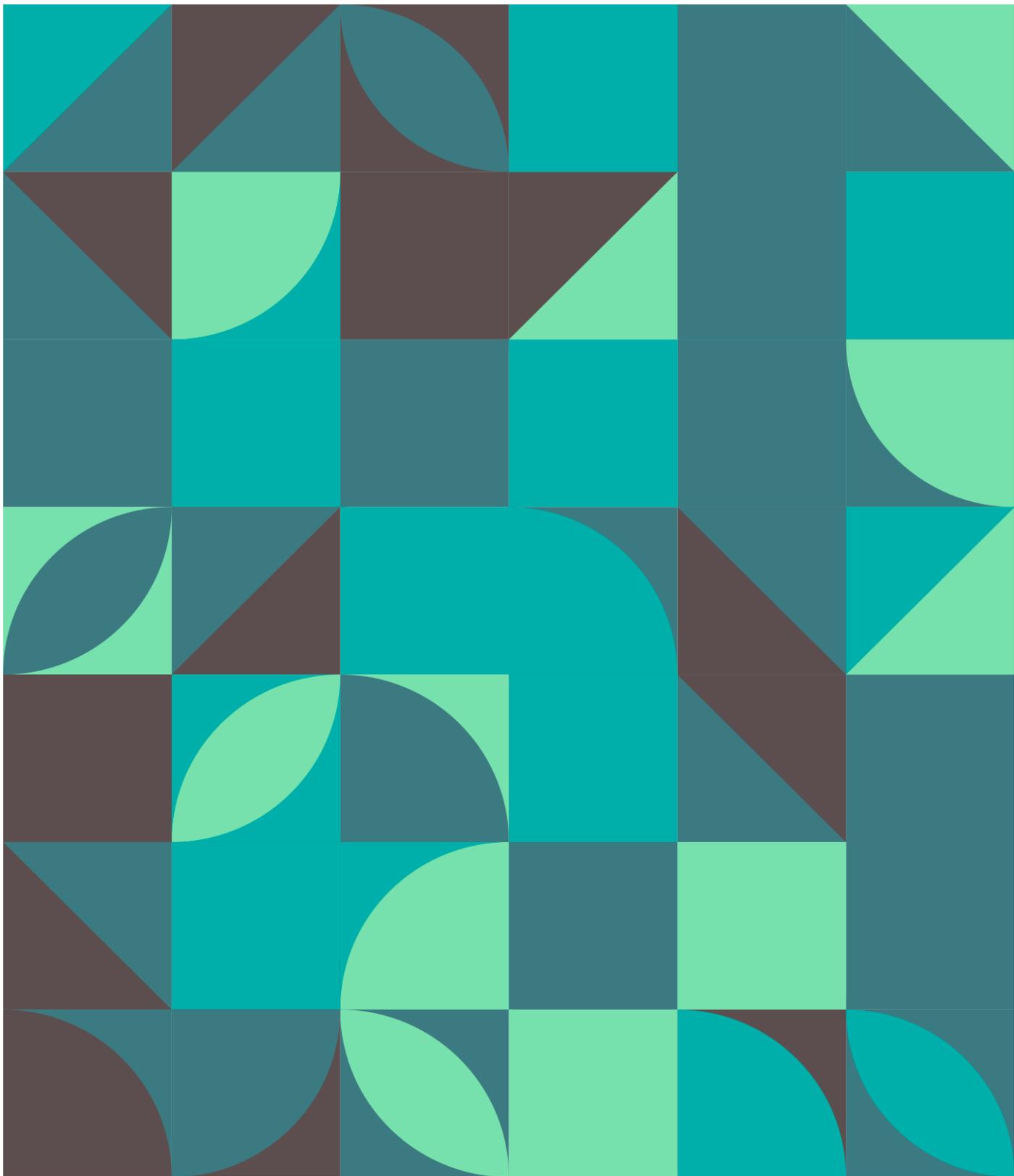


# Diversità

VOLUME 09 • NÚMERO 1 • 2023



Revista Multidisciplinar do Centro Universitário Cidade Verde  
ISSN: 2764-5444

## **CORPO DIRETIVO**

### **REITORIA**

José Carlos Barbieri

### **DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

Marcela Bortotti Favero

### **VICE-REITORIA**

Hamilton Luiz Favero

### **DIRETORIA DE REGISTRO ACADÊMICO E REGULAÇÃO**

Lincoln Villas Bôas Macena

### **DIRETORIA DE ENSINO E EXTENSÃO**

Luzia Yamashita Deliberador  
Liberatore

### **DIRETORIA DE OPERAÇÕES EAD**

Cleber José Semensate Santos

### **DIRETORIA ACADÊMICA PRESENCIAL/EAD**

Alex Cordeiro Alves da Silva

### **EDITORA RESPONSÁVEL**

Paula Juliana Ferreira Albero

## **ARTES DE CAPA E CONCEITO**

### **CENTRO UNIVERSITÁRIO CIDADE VERDE**

ACEE - Assessoria de Comunicação,  
Endomarketing e Eventos do UniCV

### **GERENTE**

Amanda Cristina Vieira Machado

### **ANALISTA DE DESIGN GRÁFICO**

Daiany Parpinelli Rico

## **CORPO CIENTÍFICO**

Alexsandro Cordeiro Alves da Silva

Bruna Solera

Claudiana Marcela Siste Charal

Elaine Rodrigues

Elizabeth Canaver Marques

Fabrizia Angelica Bonatto Lonchiati

Fátima Christina Calicchio

Felipe Delapria Dias dos Santos

Glória Maria Alavarse

Indianara Paula Pinheiro Fermino

Lais Ferrer Amorim

Laís Stocco Buzzo

Leonardo Gabiato Catharin

Luiz Henrique Paloschi Tomé

Magda Maria Fernandes

Márcia Fernanda Pappa

Matheus Henrique Delmonaco

Michelle Aparecida Ferreira dos Santos

Neori Tamanini

Priscila Kutne Armelin

Saulo Henrique Justiniano Silva

Suzie Keilla Viana da Silva

## APRESENTAÇÃO

A Diversità – Revista Multidisciplinar do Centro Universitário Cidade Verde (ISSN 2764-5444) é um periódico eletrônico anual de acesso aberto e gratuito que se destina a promover a difusão e a divulgação do conhecimento a partir da publicação de resultados de pesquisas, experiências, estudos e discussões realizados por discentes e docentes vinculados à Cursos e Programas de Graduação e Pós-Graduação, presencial e EAD, de forma ampla e em diálogo com as diversas áreas do saber.

Como ferramenta de disseminação científica, reconhece a importância do debate acadêmico e democrático, bem como a interdisciplinaridade de diversos e variados temas.

A Diversità – Revista Multidisciplinar do Centro Universitário Cidade Verde não cobra taxas de editoração, submissão e/ou publicação dos(as) autores(as) e utiliza o Open Journal Systems (OJS), plataforma de código livre gratuito, para a administração e a publicação dos artigos aprovados pela Comissão Editorial.

Por fim, a qualidade das pesquisas aqui divulgadas, com certeza, encontrará a apreciação do leitor e dos estudiosos da área da saúde.

Faça parte da próxima edição!

Boa leitura!

Paula Juliana Ferreira Albero

Editora

## SUMÁRIO

### **1. UMA INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA EXPRESSÃO DE FUTURIDADE COM A FORMA DO “FUTURO SIMPLES” *VERSUS* A “PERÍFRASE VERBAL IR + INFINITIVO E AS VARIEDADES “NÓS” E “A GENTE” EM GÊNEROS TEXTUAIS DO CONTÍNUO FALA-ESCRITA**

Fátima Christina Calicchio.....06

### **2. REVISITANDO SARTRE: A ESCOLHA COMO DÁDIVA**

Flávia Neves Ferreira; Jullie Catherine Furtado.....17

### **3. A TERCEIRIZAÇÃO DE SERVIÇOS E SEU PAPEL PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO**

Elias Roque de Oliveira; Maria Cristina Gabriel.....25

### **4. TRANSFORMAÇÕES SUBJETIVAS DE CORPOS LÉSBICOS QUE RESISTEM**

Daniele da Silva Fébole; Leonardo Lemos de Souza .....39

### **5. A EXISTÊNCIA EM CENA: UMA ANÁLISE EXISTENCIALISTA DO FILME *SOUL***

Andre Lucas N. do Valle; Flávia Neves Ferreira; Franciane Cavalcante Constantino; Lucas Aparecido Pereira; Suélen Manoel Favero; Tamirez Lohany Palasi Semezatto .....51

### **6. SERVIÇO SOCIAL: A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS CRAS I E II NO MUNICÍPIO DE COELHO NETO – MA**

Mauro Sérgio Brito Rodrigues; Maria Cristina Gabriel.....58

### **7. O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Heriberto Francisco Xavier; Daniella Alvarenga Marques.....68

### **8. A CONJUNTURA INTERNACIONAL E POLAR ANTECEDENTE AO SISTEMA DO TRATADO DA ANTÁRTIDA**

Hidemberg Alves da Frota.....90

### **9. GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

VICTOR BARBIERI; ANDRÉ LUIS AZEVEDO GUEDES.....99

### **10. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

William de Assis Silva.....126

# UMA INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA EXPRESSÃO DE FUTURIDADE COM A FORMA DO “FUTURO SIMPLES” *VERSUS* A “PERÍFRASE VERBAL IR + INFINITIVO E AS VARIEDADES “NÓS” E “A GENTE” EM GÊNEROS TEXTUAIS DO CONTÍNUO FALA-ESCRITA

Fátima Christina Calicchio<sup>1</sup>

## RESUMO

Estudos sociolinguísticos têm evidenciado que no contexto escolar brasileiro o ensino pronominal e verbal prioriza os aspectos cunhados pela tradição gramatical, cuja realidade tem sido motivo de preocupação e de estudos de pesquisadores na área da linguística, especialmente, na área da sociolinguística, por apresentar um distanciamento da realidade linguística brasileira. Diante disso, este estudo objetiva apresentar uma investigação da variação nas formas de expressão da 1ª pessoa do plural e a variação para fazer referência ao futuro, as quais têm sido apresentadas em diversos estudos como VIEIRA (2019); FARACO (2008); dentre outros. Para a investigação dos fenômenos variáveis sobre a variação pronominal “Nós” *versus* a forma “A gente” e a expressão de futuridadade com a forma do “futuro simples” *versus* a “perífrase verbal ir + infinitivo”, seguindo aspectos propostos pela Sociolinguística Educacional, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de diferentes gêneros textuais do contínuo fala-escrita proposto por Bortoni-Ricardo (2004). De base na análise dos fenômenos investigados, constatou-se que a língua evidencia um conjunto de regras variáveis. Diante disso, espera-se contribuir para uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, como fenômeno gramatical, pautado nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, colaborando, dessa forma, para que a língua seja cada vez mais considerada pelos falantes como um meio de interação social e cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Norma padrão. Regras variáveis. Sociolinguística Educacional.

## ABSTRACT

Sociolinguistics studies have showed that in the Brazilian school context the pronominal and verbal teaching education prioritizes the aspects pointed out by the grammar tradition, in which the reality has been a matter of concern and studies by researchers in the linguistics field, especially, in the sociolinguistics field, by presenting a distance from the Brazilian linguistic reality. Based on that, this study aims to present an investigation of the ranges of expression in the first-person plural and the variation to reference to the future tense, which has been shown in many studies, such as Vieira (2019), Faraco (2008), Matos e Silva (2004), among others. For investigating the variable phenomena on the pronominal variation “Nós” *versus* “A gente”, and the expression of futurity as the “simple future” *versus* the “verbal periphrases IR + infinitive”, following the proposed aspects by Educational Linguistics, the *corpus* of this research is constituted of different text genres of the continuous speech-writing proposed by Bortoni-Ricardo (2004). On the basis analysis of the investigated phenomena, we ascertained that a language demonstrates a set of variable rules. Therefore, we expect to contribute towards a reflection on the Portuguese language teaching, as a grammatical phenomenon, guided by the Educational Sociolinguistics postulates, collaborating, in this way, to the language to be increasingly seen by the speakers as a mean of social and cultural interaction.

**KEYWORDS:** Standard Language. Variable Rules. Educational Sociolinguistics.

1 - Doutoranda em estudos da linguagem (UEL); Mestre em Letras (UEM), Graduada em Letras-Português/Inglês e Literaturas correspondentes (UEM)

## 1. INTRODUÇÃO

Na língua portuguesa brasileira, bem como nas demais línguas, os indivíduos possuem variadas formas de dizerem a mesma coisa e, por essa razão, de forma geral, observa-se a possibilidade de realizações da língua, seguindo padrões estabelecidos pela norma-padrão ou realizações que revelam uma variedade linguística.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é investigar o comportamento dos fenômenos linguísticos “Nós” e “A gente” e a expressão de futuridade com o “futuro simples” e a “perífrase verbal ir + infinitivo” em gêneros textuais do contínuo fala-escrita. Os objetivos específicos centram-se em: 1) mostrar o comportamento dos fenômenos investigados; 2) apresentar uma possível contribuição para o entendimento das especificidades da sintaxe do português culto brasileiro. Para isso, será feita uma pesquisa de natureza bibliográfica, de base na Sociolinguística variacionista, com enfoque na Pedagogia da variação linguística, seguindo visões teóricas de autores que têm trabalhado nessa perspectiva como (BORTONI-RICARDO, 2004); (FARACO, 2008); (VIEIRA, 2019).

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS - O PRONOME “NÓS” E A EXPRESSÃO DE FUTURO: O QUE DIZ A VISÃO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA?

Para que seja possível o entendimento de nosso objeto de estudo, o qual assenta-se na investigação do comportamento das formas variáveis pronominais “Nós” versus “A gente” e a expressão de futuridade com a forma do “Futuro simples” versus a “Perífrase verbal ir + infinito”, apresenta-se um breve estudo sobre esses fenômenos do ponto de vista normativo. Tradicionalmente, o pronome é considerado o elemento que substitui o nome, o substantivo. Essa definição está veiculada à etimologia da palavra “pronome”, do latim “pronomen” (FERREIRA, 2010, p. 616), que significa “em lugar do nome” e faz referência somente ao seu caráter semântico. De fato, em muitas circunstâncias, os pronomes atuam como substantivos, substituindo, portanto, nomes e exercendo função anafórica, no entanto, em termos sintáticos, os pronomes são utilizados também para indicar e/ ou para apontar (função dêitica), conforme explica Bechara (2009, p. 162). Os pronomes pessoais, por exemplo, ganham significado em função da relação estabelecida com as duas pessoas do discurso: o falante e o ouvinte. O que distingue o pronome dos nomes em geral são noções morfológicas: Assim, pode-se situar a referência do pronome no âmbito do falante (primeira pessoa), no do ouvinte (segunda pessoa) ou fora da alçada dos dois interlocutores (terceira pessoa).

Na língua portuguesa brasileira, o falante pode indicar que está associando a si outra ou outras pessoas (primeira pessoa do plural) como defende a gramática tradicional.

A respeito dos pronomes pessoais, Bechara (2009, p. 164) esclarece que “os pronomes pessoais designam as duas pessoas do discurso[...]”, ou seja, para esse gramático existe apenas a primeira pessoa (a que fala) e a segunda pessoa (o ouvinte), a terceira pessoa, para esse gramático é a não-pessoa. Essas pessoas constituem os pronomes que desempenham o papel das denominadas pessoas do discurso, tanto para singular, quanto nas formas do plural. Bechara, considera que são duas as categorias que dividem os pronomes como pessoais do caso reto e pessoais do caso oblíquo. As primeiras referem-se às formas eu, tu, ele, nós, vós e eles, responsáveis pelas indicações das 1ª, 2ª e 3ª pessoas, respectivamente.

Sobre a função de referenciar a 1ª pessoa do plural NEVES (2000, p. 459) compreende que “os pronomes plurais de primeira pessoa como “Nós” representam a soma de primeira pessoa com a segunda”, como em: “Depois nós conversamos”. A gramática de Mesquita (2014, p. 292) reconhece as três pessoas do discurso, como quem fala, quem ouve e um assunto que se desenvolve. Assim, ele apresenta a forma “nós” para a 1ª pessoa do plural, contudo esclarece que o pronome “Nós” pode ser representado pela forma “A gente” na linguagem coloquial do português brasileiro.

Em sua gramática, Mauro Ferreira (2002, p. 114) considera as três pessoas gramaticais como a que fala (1ª pessoa), com quem se fala (2ª pessoa) e a respeito de quem se fala (3ª pessoa) e reconhece apenas a forma “Nós” para referir-se à 1ª pessoa do plural. Entretanto, Cereja (2013, p. 145) em sua gramática, embora apresente, também, as três pessoas gramaticais como: quem fala para referir-se à 1ª pessoa, com quem se fala para referir-se à 2ª pessoa e de quem ou com quem se fala para referir-se à 3ª pessoa, considera a forma “A gente” ao lado da forma tradicional “Nós” para referir-se à 1ª pessoa do plural.

Na gramática de Cunha e Cintra (2007, p. 296), observa-se que esses gramáticos consideram que os pronomes cumprem funções correspondentes às exercidas pelos nomes. Quanto à classificação, na apresentação do quadro pronominal, sobre os pronomes pessoais, esses gramáticos, reconhecem a forma “Nós” para referência à 1ª pessoa do plural. Em uma seção à parte, Cunha e Cintra consideram o emprego da forma “A gente”, substituindo “Nós”, esclarecendo que o verbo deve estar na 3ª pessoa do singular. Como é possível entender, exceto as gramáticas de Cereja (2013); Mesquita (2014) e Cunha e Contra (2007) os demais autores privilegiam a forma “Nós” com referência à 1ª pessoa do plural. Isso significa que a tradição gramatical, ainda, se mantém como ponto de partida para o estudo do sistema pronominal do português brasileiro e, embora, considerem a forma “A gente” não a registra no quadro pronominal do português brasileiro.

A tradição gramatical e o ensino escolar, no quadro dos verbos quanto às categorias verbais, consideram que a categoria do tempo verbal diz respeito aos tempos presente, pretérito e futuro. A esse respeito Bechara (2009, p. 220) considera que o tempo presente faz referência a fatos que se passam ao momento em que se fala, como “eu *canto*”. O tempo pretérito, diz respeito a fatos anteriores ao momento em que se fala, como “eu *cantei*” para o perfeito, “eu *cantava*” para o imperfeito e “eu *cantara*” para o mais-que- perfeito. Sobre a expressão de futuro simples como em: “eu *cantarei*” “é de que interessa a este estudo, visto que essa forma concorre com a variável estruturada pela “perífrase verbal ir + infinitivo”, como “eu vou cantar”. Acerca da categoria do tempo futuro, esse autor registra que faz referência a fatos ainda não realizados e subclassificam-se em futuro do presente, como “eu *cantarei*” e futuro do pretérito como em: “eu *cantaria*.”

Em sua gramática escolar, Mesquita (2014, p. 325) registra que a categoria do tempo futuro se subdivide em futuro do presente, o qual indica um fato que se realizará, posteriormente, ao momento da fala, como em: “amanhã *estudarei* mais” e futuro de pretérito, cuja forma faz referência a um fato no futuro em relação a outro já ocorrido como em: “ontem eu disse que hoje *estudaria* mais.” Na gramática escolar de Cereja (2013, p. 165) identificou-se uma consideração semelhante à de Bechara e Mesquita, uma vez que essa gramática apresenta que o verbo em sua categoria quanto ao tempo se subdivide em presente, passado e futuro. Quanto ao futuro, um dos objetos de estudo desta pesquisa, esses autores propõem que se subdivide em futuro do presente, fazendo referência a uma ação que ocorrerá no futuro em relação ao tempo atual, como em: “Eu *irei* à praia nas férias de verão” e do pretérito, que expressa uma ideia que indica que uma ação ocorreria desde que determinada condição fosse atendida, como em: “Eu *iria* à praia se tivesse em férias”.

Referente à expressão de futuridade em sua gramática, Mauro Ferreira (2002, p. 138), considera as flexões tradicionais para a expressão do futuro simples, como futuro do presente, que, para esse autor representa fatos que se realizam após o momento da fala, como em: “Ninguém *comentará* esse assunto.”; para o futuro do pretérito, Mauro Ferreira propõe que diz respeito a um fato futuro, porém, relativo a um outro no passado, como em: “Você garantiu que os documentos *viriam* hoje.”

Diferentemente dos demais autores, Mauro Ferreira (2002, p.139) apresenta uma classificação extralinguística, ao considerar que, dependendo do contexto, a noção de futuro pode ser realizada por formas verbais no presente como: “No próximo domingo eu *viajo* para o interior”, cuja forma equivale à: eu *viajarei* amanhã, possibilitando-nos, ainda, esta forma com a “perífrase verbal ir + infinitivo: “No próximo domingo vou viajar para o interior”. Nesse sentido, é possível entender que a tradição gramatical e gramáticas escolares, embora possam considerar outras possibilidades de formas para a formação da expressão de futuridade não as colocam no quadro das

classificações dessa categoria, limitando-se a exemplos de ocorrências da forma na linguagem coloquial.

### **3. A SOCIOLINGUÍSTICA E OS CONTÍNUOS DE FALA-ESCRITA E MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA**

A Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua em seu uso real, considerando as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e cultural de sua realização. Por essa dimensão, é possível compreender que a Sociolinguística tem como princípio de que a variação e a mudança linguística são naturais de toda e qualquer língua, por essa razão, devem ser consideradas nas análises e ensino sobre o vernáculo. No contexto de ensino da língua portuguesa brasileira, há de se considerar a diversidade linguística em razão de influência de natureza social, cultural, política, dentre outros fatores, assim, entendemos que, para a Sociolinguística a língua tem um caráter heterogêneo. E, em consonância à heterogeneidade linguística, a fim de evidenciar um tratamento mais adequado quanto ao ensino de regras variáveis, há de se falar nos estudos da sociolinguista variacionista de Bortoni-Ricardo (2004), cuja educadora e pesquisadora propõe, para a explicação sobre a dinâmica da variação linguística, que seja imaginado três contínuos, os quais ela denomina de: 1) contínuo de urbanização; 2) contínuo de oralidade-letramento e 3) contínuo de monitoração estilística.

Bortoni-Ricardo (2004) explica que o contínuo de urbanização pode ser representado pelos falares rurais, urbanos e rurbanos. Estes recebem influência dos falares das áreas rurais e urbanas, como a manutenção do repertório linguístico do falar rural, como a pronúncia, a não marcação de plural, por exemplo. Essas recebem influência de agências padronizadoras de letramento como a imprensa, obras literárias, sobretudo, a escola. Aquelas, como ficam muito isoladas em razão do espaço geográfico, há a falta dos meios de comunicação.

Quanto ao contínuo de oralidade-letramento, a professora Bortoni explica que compreendem como eventos de comunicação, subdivididos em evento de letramento, mediado pela escrita e evento de oralidade, mediado pela fala, contudo nesses eventos não existem fronteiras bem-marcadas para separá-los, já que eles são bem fluídos e se sobrepõem, argumenta a autora. E, por fim, o evento de monitoração estilística, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), corresponde às interações mais espontâneas e às que são previamente planejadas.

Nesse sentido, evidencia-se que a autora propõe interações com mais monitoração (essas exigem muita atenção e planejamento) e interações com menos monitoração (essas são realizadas com atenção mínima à forma da língua. E, essas interações mais ou menos monitoradas, estão condicionadas ao contexto, ao interlocutor e ao tópico de conversa.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a investigação dos fenômenos variáveis sobre a expressão de futuridade com a forma do “futuro simples” *versus* a “perífrase verbal ir + infinitivo” e a variação pronominal “Nós” *versus* a forma “A gente”, seguindo aspectos propostos pela sociolinguística educacional, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de diferentes gêneros textuais do contínuo fala-escrita proposto por Bortoni-Ricardo (2004), quais sejam: selecionamos *Anúncios publicitários* de agências bancárias, de bancos convencionais e digitais do ano 2020; No gênero textual *telejornal* escolhemos o Jornal Nacional, assim, foi feita a transcrição da fala dos apresentadores William Bonner e Renata Vasconcellos, no mês de junho, especificamente, entre os dias 18/06 a 30/06/2020; No gênero textual *tira*, elegemos a Tirinha de Garfield, de Jim Davis, da qual foram selecionados os dados de duas edições da coleção L. & PM POCKET, com aproximadamente cento e trinta páginas cada, para procedermos com o levantamento e análise dos dados.

#### 5. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresenta-se a análise e interpretação dos dados retirados dos gêneros textuais do contínuo fala-escrita. Dessa forma, primeiramente, apresenta-se as regras variáveis das formas pronominais “Nós” *versus* “A gente” e, posteriormente, apresenta-o comportamento dos fenômenos investigados referentes à expressão de futuridade com as formas do “futuro simples” *versus* a “perífrase verbal ir + infinitivo”.

No gênero textual *Anúncio publicitário* de um total de 10 realizações do pronome de 1ª pessoa do plural, 8 ocorrências são da forma “A gente” contra 2 ocorrências para a forma “Nós”. A respeito da realização dos fenômenos investigados com a forma “Nós” para a indicação da 1ª pessoa do plural, no *Anúncio publicitário* das agências bancárias, observamos apenas duas ocorrências (grifos da autora), representada por esta amostra:

1. “Aqui você seleciona o serviço de que precisa e *nós* te indicamos os canais remotos para ser atendido.” (Caixa)

O gênero textual *Anúncio publicitário* possui uma base tipológica que se situa na ordem do dissertar, cujo gênero possibilita que o produtor do texto incite alguém a fazer algo, exigindo do produtor uma adequação da linguagem, a fim de atingir sua intenção comunicativa e, para tanto, ele faz a utilização de formas variáveis a exemplo das 8 ocorrências da forma “A gente” para alcançar

seu objetivo comunicativo, como o de convencer os usuários das Instituições bancárias, sejam tradicionais ou digitais na escolha de um produto ou serviço, conforme ilustra este exemplo:

2. “Você escolhe como começar, pelo site ou pelo App BB. E *a gente* tá aqui para ajudar desde o início.”

No gênero textual *Jornal Nacional* de um total de 21 realizações referentes à 1ª pessoa, 13 são da forma “Nós” e 8 da forma “A gente”. Nesse gênero textual, *Telejornal*, do qual elegeu-se o *Jornal Nacional* como objeto de análise, sobre a realização da forma “A gente” recortou-se este fenômeno, com grifos da autora:

3. “O JN já lembrou que as vidas perdidas não podem ser vistas só como números... *E a gente* repete, mais uma vez, respira! Vai passar... *A gente* repete também 50.000 não são um número, são pessoas”. (William Bonner sobre o aumento de casos de mortes por Covid-19, 20/06/20)

Ainda, no gênero textual *Telejornal*, o *Jornal Nacional*, sobre a indicação de 1ª pessoa do plural com a forma “Nós” apresenta-se esta amostra, com grifos da autora:

4. “Outra correção: agora a pouco na reportagem sobre o secretário especial da cultura, *nós* mostramos por engano, uma imagem de Dante Mantovani. Pedimos desculpas. (William Bonner, 20/06/2020)

Com base no número maior de ocorrências para a forma de prestígio social-Nós-, isso implica em compreender que ao considerar que há diversos públicos que assistem aos telejornais, o uso da linguagem pode ser realizado de acordo com aquilo que os locutores (apresentadores) acreditam que chamará mais a atenção de seu público-alvo, selecionando, assim, variantes linguísticas, com vistas a estabelecer uma relação de maior proximidade com os seus interlocutores. No gênero textual *Tirinha*, de um total de 9 realizações para referir-se à 1ª pessoa, 6 são da forma “A gente” e 3 da forma “Nós”. Com relação ao gênero textual *Tirinha* sobre as indicações de 1ª pessoa do plural com os fenômenos investigados, vejamos a, seguir, uma amostra com a forma “A gente”, com grifos da autora:

5. “Os gatos podem se acostumar com a coleira se a gente insistir bastante.” (DAVIS, Jim. Garfield Fenomenal, 2018, p.36)

A Realização do fenômeno para referir-se à 1ª do plural com a forma “Nós”, ainda, na *Tirinha*, com grifos da autora, veja-se esta amostra:

6. “*Nós* não podemos perder tempo. É um novo ano. Amigo! Um novo começo.” (DAVIS, Jim. Garfield Fenomenal, 2018, p. 123)

Consoante à situação de interação, como a do gênero textual *tirinha* de Garfield, destacamos a preferência do enunciador pela forma variante “A gente” e, essa realização, se justifica por se tratar de um gênero textual que é, frequentemente, lido pelo público em geral, requerendo uma adequação da linguagem ao contexto de uso.

No gênero textual *Anúncio Publicitário* de um total de 8 indicações de futuro, 7 são para a forma com o “Futuro simples” e, 1, apenas, para a forma com a “Perífrase verbal ir + infinitivo.” Dito isso, de início, apresenta-se a indicação de futuridade com a forma do “futuro simples” no *Anúncio Publicitário*, destacamos que os grifos da autora:

7. “Você *acessar*á um ambiente seguro, com o certificado de segurança Entrust.” (Santander)

Ainda, no gênero *Anúncio publicitário* sobre a realização de expressão de futuridade com a “Perífrase verbal ir + infinitivo”, encontramos: (grifos da autora)

8. “*Vai viajar?* Contrate um seguro agora mesmo!” (Banco do Brasil)

Segundo o contexto de interação do gênero textual *Anúncio publicitário*, o qual é regido pelas intenções comunicativas do produtor do texto, esse fator, estabelecerá se a linguagem será mais monitorada, ou não, justificando-se a preferência desse gênero textual pela forma mais prestigiada com o futuro simples, uma vez que o enunciador está “vendendo” investimentos de bilhões, taxas e segurança para o seu público-alvo na ocasião de contratações de um determinado produto/serviço.

Nesse sentido, o produtor do texto faz uso da norma com mais prestígio social, uma vez que o seu público-alvo é constituído por pessoas que se situam nos polos mais letrados, caracterizando, mais uma vez, a necessidade de adequação da linguagem, visando persuadir o interlocutor. Acerca do *Jornal Nacional*, a tabela 2 evidencia-nos que, de um total de 11 indicações de futuro, apenas 1 forma é para o “futuro simples” e 10 para a “Perífrase verbal ir + infinitivo”. No *Telejornal*,

referente à indicação de futuridade com a forma do “Futuro simples”, encontrou-se apenas um exemplo:

9. “A Globo *continuará* a transmitir regularmente os jogos dos campeonatos de acordo com os contatos celebrados.” (William Bonner, 18/06/2020)

Em relação à indicação de futuridade com a “Perífrase verbal ir + infinitivo” no *Jornal Nacional*, vejamos esta amostra, com grifos nossos:

10. “A Seccional de São Paulo da OAB declarou que depois da conclusão das investigações, o tribunal de ética da entidade *vai avaliar* uma eventual falta de ética do advogado Frederick Wassef [...]” (Renata Vasconcellos, 18/072020)

Conforme as condições sociointeracionais do gênero textual *Telejornal*, o *Jornal Nacional*, ao considerar que esse veículo de comunicação tem um público-alvo de pessoas que se situam tanto nos polos rurais, rurbanos e urbanos, chama a atenção a preferência pela forma variante com a “perífrase verbal ir + infinitivo”, conforme (9) ilustra. Acredita-se que essa preferência se justifica pelo fato de o *Jornal Nacional* tentar estabelecer mais proximidade com os seus interlocutores, contudo quando a intenção é mostrar a prestação de serviços do *telejornal* com o público, os apresentadores fazem uso da norma padrão como ilustrou o exemplo (10). No gênero textual *Tirinha*, de um total de 14 indicações de futuridade, 3 são da forma com o “Futuro simples” e 11 para a forma com a “Perífrase verbal ir + infinitivo”. Nesse gênero textual, para a indicação de futuridade com o “Futuro simples”, localizou-se três ocorrências, representadas por esta amostra:

11. “Assim que vestir o paletó, *estarei* pronto para ir ao veterinário, Garfield. (DAVIS, Jim. *Garfield numa boa*, 2012, p. 42)

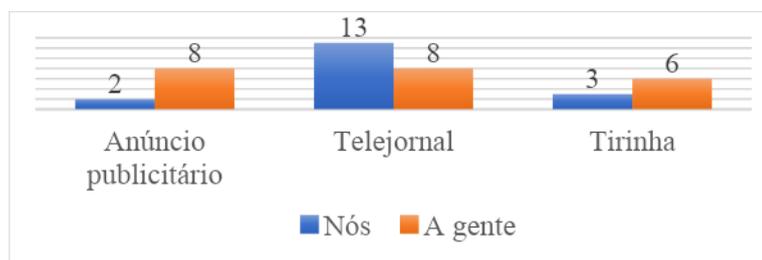
Sobre a indicação de futuridade com a “Perífrase verbal ir + infinitivo” no gênero textual *Tirinha*, encontramos três ocorrências, representada por esta amostra:

12. “Uau” Mal posso acreditar que *vou fazer* dezesseis anos. Para onde o tempo foi? (DAVIS, Jim. *Garfield numa boa*, 2012, p. 42)

A *tirinha* de Garfield, em suas condições sociointeracionais, apresenta uma adequação da linguagem ao contexto de uso. E essa condição sociointerativa do texto, explica-nos a preferência pela forma variante, como expõem o exemplo (12), uma vez que as produções desse gênero se destinam tanto ao público infanto-juvenil, quanto adultos; pessoas mais letradas, ou não, requerendo uma adequação da linguagem ao seu público-alvo. Com base no contínuo fala-escrita e

situações de monitoração estilística dos gêneros textuais analisados, algumas considerações merecem destaque.

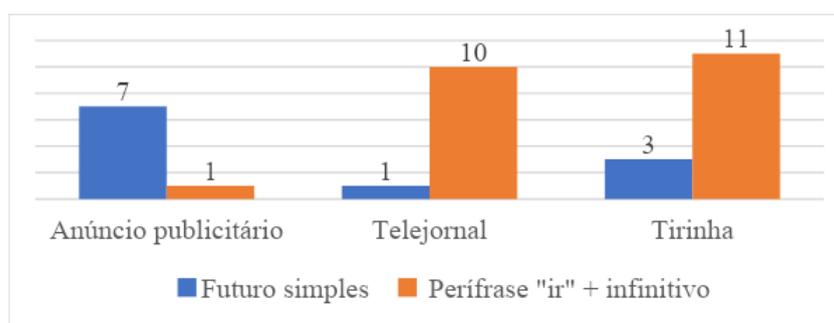
**Gráfico 1** - Comportamento dos fenômenos “Nós” versus “A gente” em gêneros textuais



Fonte: (autora, 2023)

A seguir, veja-se o comportamento dos fenômenos para a indicação de futuridade.

**Gráfico 2** - Comportamento dos fenômenos com o “futuro simples” versus “perífrase verbal ir + infinitivo” em gêneros textuais.



Fonte: (autora, 2023)

Pela ilustração dos gráficos 1 e 2, de um total de 73 realizações dos fenômenos investigados 44 ou 60,27% correspondem à forma variante e 29 ou 39,73 % referem-se à norma-padrão. Isso implica em entender que, na totalidade, existe uma preferência pela forma variante, até mesmo em gêneros textuais mais monitorados. Ao considerar os gêneros textuais dentro dos contínuos da fala-escrita e de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (2004), os resultados referentes aos dois fenômenos investigados permitem atestar um comportamento variável da chamada norma culta.

## 6. CONCLUSÃO

Diante do exposto, constata-se que a língua evidencia um conjunto de regras variáveis. Nesse sentido, pode-se, pois, concordar com Faraco (2002) e Vieira (2019), visto que é legítima as propostas desses estudiosos sobre a consideração de uma norma plural para o ensino dos fenômenos variáveis. Isso implica em considerar que há a necessidade da flexibilização da norma-padrão, uma vez que ela não se encontra no uso concreto da língua, isto é, ela não encontra

flexibilização nos contextos sociocomunicativos, evidenciando que existe uma variação no comportamento dos fenômenos investigados, nos gêneros textuais que deram suporte para este estudo.

## 7. REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática reflexiva*. São Paulo: Atual, 2013.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma-padrão brasileira – Desembaraçando alguns nós*. In: *Linguística da Norma - Marcos Bagno [org]*. São Paulo, Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FERERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Mauro. *Aprender e praticar gramática*. São Paulo: FTD, 2002.

MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 2014.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; "Para Uma Norma-Padrão Flexível no Contexto Escolar: Contribuições dos Estudos Sociolinguísticos", p. 243 -264. In: *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019.

## REVISITANDO SARTRE: A ESCOLHA COMO DÁDIVA

Flávia Neves Ferreira<sup>1</sup>

Jullie Catherine Furtado<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo teve como objetivo articular os termos liberdade e escolha sob a perspectiva existencialista de Jean-Paul Sartre. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho explicativo. Em um primeiro momento, realizou-se uma distinção entre os termos liberdade ontológica e liberdade em situação, posteriormente, foi explanado sobre o poder de escolha. Para Sartre, o ser humano é constitutivamente livre e responsável por suas escolhas e, por conseguinte, cabe a si mesmo definir sua própria história. A liberdade não é uma qualidade do ser humano, tampouco é sinônimo de livre-arbítrio, mas é a liberdade que constitui o ser enquanto sujeito. Além disso, a liberdade não é absoluta, pois o homem vive concretamente em um contexto social, contornado por regras às quais deve se submeter para conseguir sobreviver. A liberdade, portanto, será exercida sempre dentro de uma situação específica. Em suma, as escolhas que uma pessoa faz ao longo da vida definem a sua essência, assim, ser livre é o ato de decidir e responsabilizar-se por sua própria existência.

**Palavras-chave:** Liberdade; Escolha; Jean-Paul Sartre; Existencialismo.

### ABSTRACT

This article aimed to articulate the concept of freedom and choice from the existentialist perspective of Jean-Paul Sartre. The methodology used was bibliographical research of an explanatory nature. At first, a distinction was made between the terms ontological freedom and freedom in situations, later, the power of choice was explained. For Sartre, human beings are constitutively free and responsible for their choices and, therefore, it is up to them to define their own history. Freedom is not a quality of the human being, nor is it synonymous with free will, but it is freedom that constitutes the being as a subject. Furthermore, freedom is not absolute, as man lives concretely in a social context, circumvented by rules to which he must submit in order to survive. And then, freedom will always be exercised within a specific situation. In short, the choices that a person makes throughout life define their essence, thus, being free is the act of deciding and taking responsibility for one's own existence.

**Keywords:** Freedom; Choice; Jean-Paul Sartre; Existencialism.

## 1. INTRODUÇÃO

O conceito de escolha e, por consequência, de liberdade, é uma problemática fundamental da condição humana e compõe um dos cerne da corrente filosófica existencialista, cujo principal representante é o filósofo Jean-Paul Sartre (1905-1980). O pensador francês traz à luz a concepção de escolha vinculada à existência, na medida em que o ser humano existe em função de sua liberdade.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia. Docente do curso de Psicologia do UNICV. e-mail: prof\_flavia@unicv.edu.br.

<sup>2</sup> Discente do curso de Psicologia do UNICV.

A filosofia existencialista entende que a possibilidade de escolher diante de infinitos cenários possíveis é o que nos faz sermos únicos, desse modo, a liberdade reside em poder escolher também quem se é, assim, reivindica a autêntica existência.

Posto estas considerações, o presente escrito tem como objetivo articular os termos liberdade e escolha sob a perspectiva existencialista. Pretende-se traçar uma reflexão do sujeito enquanto ser livre e responsável, de modo a chegar a uma compreensão mais clara do significado da liberdade humana com base no pensamento de Jean-Paul Sartre.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho explicativo. Sendo assim, utilizou-se da obra “O ser e o nada - Ensaio de Ontologia Fenomenológica” (1943) de Jean-Paul Sartre e do livro “Existência e liberdade” (1995) de Paulo Perdigão, bem como artigos científicos pertinentes ao tema.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. A LIBERDADE ONTOLÓGICA E A LIBERDADE EM SITUAÇÃO**

A fim de entender a liberdade para Jean-Paul Sartre e seus desdobramentos, faz-se necessário explicitar que o termo liberdade remete a dois sentidos diferentes. O primeiro sentido diz respeito a liberdade ontológica como característica que define a existência humana, o segundo sentido refere-se a liberdade em situação, como veremos nesta seção.

A liberdade ontológica pode ser compreendida como liberdade do ser. Não tão fácil de ser reduzida a um só conceito, a liberdade pode ser definida como uma independência do arbítrio, uma independência dos desejos, que denota uma garantia do poder de escolha, onde o homem pode determinar por si mesmo seus impulsos (DE ALMEIDA, 1997). Para que não haja má interpretações: essa liberdade, mesmo que inerente ao homem, não é descompensada; há uma coerência interna de cada agir de cada pessoa (PERDIGAO, 1995). A construção de seu próprio mundo é feita de acordo com os valores e a ética de cada ser – valores estes que não são inerentes, necessitando da construção não apenas do seu mundo exterior, mas do seu mundo interior.

O ponto de partida para compreender esta noção de liberdade se dá pela célebre frase “a existência precede a essência” (SARTRE, 1987, p. 8), ou seja, não somos dotados de nenhum componente determinante ao nascer – diferente do que alguma religião ou crença possa dizer – nem de nenhum dom ou virtude pré-concebidos, mas a partir da liberdade podemos nos construir como sujeitos ou como ‘projeto de ser’. Dito em outros termos, o sujeito é um ser que primeiramente existe, descobre-se no mundo, e só depois se define, então, a essência desponta como consequência de seus atos, daquilo que ele faz de si mesmo. Nesse aspecto, a liberdade é sinônimo de

consciência, de homem, de projeto. Ela é uma estrutura ontológica e, dessa forma, fenomenológica da existência.

A estrutura da consciência explicitada por Sartre (2007) apresenta-se a partir da apreensão dos conceitos de ser-Em-si e de ser-Para-si. O primeiro refere-se ao ser do objeto, enquanto o ser-Para-si é o homem, logo, remete ao ser dotado de consciência. De modo mais elucidativo, pode-se dizer que o ser-Em-si aparece como um ser pleno de si mesmo, desconhece relações porque é totalmente fechado em si, persiste como plenamente indeterminado e, somente, chega a ter determinação quando posto em relação com o sujeito. O conceito de Para-si, que é o homem, é desenvolvido por Sartre (2007) de modo análogo ao do Em-si.

Partindo, então, da noção de intencionalidade de Edmund Husserl – o conceito de que toda consciência é sempre consciência de alguma coisa – para o filósofo francês, a consciência surge em direção ao que não é ela mesma. Daí, Sartre (2007) define o homem em seu desejo constante de ser Em-si-Para-si. Essa duplicidade do “Em-si” e “Para-si” enuncia que “o homem está condenado a ser livre” (SARTRE, 1987, p. 18).

A ideia de ‘condenação’ não se refere a um sentido negativo, nem uma conotação de sentença, mas uma ‘condenação’ no sentido de que, sendo a liberdade condição inerente para a existência humana, estamos sempre diante das possibilidades de escolha que, ao serem escolhidas, constroem nossa realidade e nosso ser. A liberdade não é como um rótulo marcado a ferro, mas como um ticket vitalício de acesso ao parque de diversões – o qual você pode escolher, eternamente, em qual brinquedo ir, concordando com os riscos e com a possibilidade do brinquedo estar fechado. O homem precisa escolher, pois precisa realizar seus projetos e realizar a si mesmo – e essa escolha só é possível através da liberdade (PERDIGAO, 1995). Afinal, mesmo quando o homem escolhe não fazer nada, ele já está fazendo uma escolha, pois ele é constitutivamente livre para decidir.

A liberdade surge graças ao Em-si em bruto, sem o qual ela não existiria. Mas, paradoxalmente, a própria noção de “situação” também só existe por causa da liberdade. Não há uma coisa sem a outra. Evidentemente, não escolhemos a situação: o que elegemos é a nossa atitude em face dela e o que fazemos dela. [...] O importante, pois, é o que fazemos daquilo que somos feitos, chame-se a isso situação, estrutura, natureza ou outra designação qualquer: o importante é o nosso projeto livre de superar a facticidade e o dado pela ação (PERDIGAO, 1995, p. 104).

Cabe ressaltar que o fundamento do Para-si é o nada. A consciência, assim como as ações do Para-si, tem origem no seu nada de ser. A liberdade humana coincide com a nadificação do homem, sendo a condição da realidade humana. Sartre (2007) complementa que o estudo

ontológico do Para-si define o sujeito como um ser aberto ao mundo, ele é um ser de possibilidades que, em um primeiro momento é nada, somente consciência espontânea, mas, posteriormente, será definido como ser-Para-si.

Do ponto de vista desta totalidade, o surgimento do Para-si não é somente o acontecimento absoluto para o Para-si, como também algo que ocorre ao Em-si a única aventura possível do Em-si: com efeito, tudo se passa como se o Para-si, por sua própria nadaificação, se constituísse em "consciência de ...", ou seja, por sua própria transcendência, escapasse à lei do Em-si, na qual a afirmação está revestida pelo afirmado. O Para-si, por sua negação de si, converte-se em afirmação do Em-si. A afirmação intencional é como o reverso da negação interna; só pode haver afirmação por um ser que é seu próprio nada e de um ser que não é o ser afirmante. Mas então, na quase-totalidade do Ser, a afirmação ocorre ao Em-si: a aventura do Em-si é ser afirmado [...] Para-si é um de seus termos (o afirmante), o outro termo, o Em-si, é realmente presente a ele; é fora, sobre o ser, que há um mundo que se revela a mim (SARTRE, 2007, p. 284-285).

Sendo assim, o questionamento sobre o sentido do ser, sobre o sentido da existência, só se torna possível por causa do Para-si, que nunca se encontra acabado. Esse inacabamento é a própria consciência, que originariamente, é caracterizada pela falta – pelo nada –, portanto, necessita de outro ser para ter a sua existência. Segundo Sartre (2003) “a realidade humana, pela qual a falta aparece no mundo, deve ser ela própria uma falta. Porque a falta só pode vir ao ser pela falta”. Então, é próprio do homem se questionar sobre esta falta, logo a existência só se torna possível justamente por causa desta falta, a qual permite ao ser existir e negar aquilo que é, assim, ir em direção aquilo que ele não é, ou seja, incidir sobre seu exercício de liberdade. Esta denominada ‘falta’ é, muitas vezes, colocada como um elemento de perda, com uma conotação negativa de algo que precisa ser preenchido. Em Sartre, é colocada não como algo que precisa ser preenchido – que precisa ser curado – mas como a possibilidade infinita do ser se reinventar e se construir a cada dia.

Desse modo, o ser-Para-si nada mais é do que o projeto de ser a realizar no mundo. Portanto, somos responsáveis pelo mundo, porque nós o criamos; a cada momento, devemos escolher, e escolhendo criamos a nós mesmos e o mundo a nossa volta (PERDIGAO, 1995).

No que diz respeito à liberdade em situação, Sartre faz uso da noção de facticidade, ou seja, as condições pelas quais o sujeito está condicionado como, por exemplo, as situações sócio-históricas. Diante desse aspecto, a liberdade se configura como uma liberdade situacional ou liberdade em situação. Isso significa que a liberdade não é absoluta, pois o homem vive concretamente em um contexto social, contornado por regras às quais deve se submeter para conseguir sobreviver.

A noção de liberdade em situação é o que, principalmente, viabiliza Sartre (2007) a desenvolver uma descrição metodológica do que ele chama de Psicanálise Existencial. O método da Psicanálise Existencial indica uma forma objetiva de investigar a dimensão de ser do sujeito, compreendido enquanto ser-no-mundo, como ser-em-situação, um singular/universal. A psicanálise sartriana visa decodificar o nexos existente entre os diversos comportamentos do sujeito concreto, ao extrair o significado que se apresenta a cada um desses aspectos em direção a um fim, a uma escolha.

## **2.2. O PODER DE ESCOLHA**

Verificamos na seção anterior que a liberdade se refere ao poder de escolha que reside no ser; é sua possibilidade de escolher o que se quer e o que se é, com suas consequências e responsabilidades. Segundo Da Rocha Fragoso (2007, p. 27-29) “a liberdade é onde o ser é a causa de si mesmo, ele existe e é concebido apenas por si – agindo apenas por si mesmo, com uma determinação que vem de dentro”.

O homem faz-se afirmando suas escolhas livres, assim, o homem é produto de sua liberdade, pois é na ação livre que o homem escolhe seu ser, que se constrói enquanto sujeito. Segundo Sartre (2002, p.569), o ato fundamental da liberdade é escolha do meu ser, em suas palavras: “é escolha de mim mesmo no mundo e ao mesmo tempo descoberta do mundo”. A liberdade e a possibilidade de escolha é o que permite que nós existamos de maneira completa. Ademais, toda escolha refere-se à consciência que temos de nós mesmos, dito de outro modo, “é preciso ser consciente para escolher e é preciso escolher para ser consciente. Escolha e consciência são uma só e mesma coisa” (SARTRE, 2002, p. 569).

De acordo com Perdigão (1995, p.87), não se compreenderia uma liberdade sem escolhas: solicitada igualmente por todos os lados, a consciência desegregar-se-ia em absurdo caos”. Toda esta liberdade é concreta, situada na realidade objetiva, ou seja, a liberdade não faz milagres e não altera a realidade apenas baseada no desejo – é preciso a ação, a escolha feita. A liberdade se concretiza a partir do momento da escolha – o ser livre é ser um ser que escolhe (PERDIGÃO, 1995).

Para que esta escolha possa acontecer, a liberdade precisa de algo que se oponha a ela, uma adversidade que faça o esforço para realizar o projeto, é preciso que haja esses obstáculos para chegar a nossos fins – sem eles, a liberdade iria esvanecer. Precisa haver uma dialética entre o ser do passado, o do presente e o que há de ser no futuro, para que as escolhas possam ser feitas e entrem em um fluxo contínuo de escolhas. Ou seja, o que nos define é sempre o futuro – sempre a possibilidade de ser algo; se pudéssemos mudar o passado, a ideia de futuro perderia o sentido

(PERDIGAO, 1995). O mundo se revela com as nossas escolhas, onde temos responsabilidade não apenas pelos nossos atos, mas pelo mundo que construímos – em cada escolha há um valor atribuído, uma ética que nós atribuímos a nós mesmos

O valor é um propósito que se justifica a si mesmo, e, portanto, nenhum valor é gratuito, posto que depende do compromisso que cada homem assume com suas decisões. Como os valores são escolhidos por nós em um juízo de coerência conosco, não nos sentimos “culpados” por qualquer ato que realizamos: até o carrasco que inflige torturas julga-se inocente (PERDIGAO, 1995, p. 114).

No entanto, nem todos percebem essa liberdade como algo positivo – onde pode então surgir a angústia de liberdade. Essa angústia pode ser temporal, causada com a constatação de que somos obrigados a estar sempre construindo nosso eu do futuro – separado de quem fomos no passado e de quem somos no presente; a ideia da constante metamorfose e da infinita construção pode ser angustiante. Ou então, uma angústia ética, causada pela constatação de que a vida é feita constantemente de escolhas – escolhidas com nossos valores éticos e morais – onde não temos para onde recorrer a não ser nós mesmos (PERDIGAO, 1995).

Nessa direção, muitas pessoas podem escolher o ‘não escolher’, fugindo da condição da liberdade e da responsabilidade de suas escolhas e vivendo de acordo com o que os outros esperam que elas sejam, com medo do ‘fardo’ da liberdade, preferindo agir de acordo com projetos e valores de terceiros, renegando a sua própria construção de mundo, entrando no que Sartre denomina de ‘má-fé’, onde o ser mente para si próprio, para não se responsabilizar por seus atos (PERDIGAO, 1995).

A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que - e isso muda tudo – na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Assim, não existe neste caso a dualidade do enganador e do enganado. A má-fé implica por essência, ao contrário, a unidade de uma consciência (SARTRE, 2007, p. 94).

Assim, a liberdade fundamenta o movimento do homem construir o seu projeto e se responsabilizar por ele, e ainda, o projeto só se realiza através de uma série de atos. Sartre (2007) elucida que a ação parte de uma intencionalidade, sendo que a liberdade consiste na condição primordial para o ato. Na medida em que o homem é livre, ele é responsável por suas escolhas.

De acordo com Perdigao (1995, p. 89), “a verdadeira liberdade não é a liberdade de obtenção, mas de eleição”. Ser realmente livre não é obter-se necessariamente o que se quer, mas determinar-se a querer por si mesmo: a liberdade humana está na autonomia da escolha, no poder escolher não apenas o que fazer, mas escolher o que se é. Somos definidos por nossos atos,

inventando perpetuamente nosso ser. Pela liberdade de ser, ou seja, pelo poder de escolher que faz o homem partir ao movimento contínuo de construir a si mesmo e sua existência (PERDIGAO, 1995).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A filosofia existencialista realiza um exame da realidade concreta do sujeito no mundo, Sartre ao instituir a liberdade como característica principal da condição humana, nos leva a refletir sobre a responsabilidade individual e coletiva que temos na construção de nossa existência, a partir das escolhas que fazemos. Além disso, Sartre mostra que a liberdade nada mais é do que ação e autonomia das diversas possibilidades de escolhas, mas ela só pode ser acessível pelo engajamento da consciência do sujeito no mundo.

O ato de fazer uma escolha, muitas vezes, é colocado com uma carga negativa, uma conotação de renúncia e até mesmo de culpa. Escolher ‘sim’ é não escolher o ‘não’, é ter que lidar com as consequências de escolher ‘sim’ e os infinitos outros possíveis cenários que existiriam se houvesse escolhido o ‘não’ (ou o ‘talvez’, o ‘claro’, o ‘quem sabe’... e todas as dúvidas que nossa consciência é capaz de gerar). A escolha, e o ‘ter que escolher’ é colocado no imaginário comum como uma coisa perversa, culposa e que nos marca a ferro pelos erros escolhidos.

Nesse mesmo horizonte, a ideia de ‘responsabilidade’ também pode ser apreendida com uma carga de culpa – ao escolher, e arcar com a responsabilidade dessa escolha, somos culpados por todas as suas consequências. No entanto, como indicado por Sartre, não somos não só apenas capazes de lidar com o peso da responsabilidade, como somos nós que definimos este peso. Somos nós que temos o poder, a dádiva, de forjar nosso próprio mundo e estabelecer nossos valores. Uma dádiva que não é divina, visto que não temos deuses ou mestres aos quais nos reportar, mas um presente nosso para nós mesmos, uma benção agraciada por nossa própria divindade de onisciência em nossa própria vida.

Ao entendermos este poder que temos de escolha, as consequências das nossas escolhas não devem ser carregadas de culpa, ou de angústia, mas, de esperança. Escolher é, novamente, uma dádiva: é o que nos permite sermos livres e continuarmos construindo não só nossa liberdade, mas a nós mesmos. Enfim, pode-se afirmar que somos condenados a ser livres e nossa liberdade só é encerrada com a nossa morte. O fato é que ao escolher, o sujeito projeta-se buscando a si mesmo sem nunca se encontrar. Logo, a liberdade do existir não corresponde ao que se é, mas sim a um movimento incessante de ‘tornar-se’.

### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DA ROCHA FRAGOSO, Emanuel Angelo. O conceito de liberdade na ética de Benedictus de Spinoza. **Revista Conatus-Filosofia de Spinoza**, v. 1, n. 1, p. 27-36, 2007.

DE ALMEIDA, Guido Antônio. Liberdade e moralidade segundo Kant. **Analytica-Revista de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 175-202, 1997.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e Liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

SARTRE, Jean-Paul. **Saint Genet: ator e mártir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Rita Correia Guedes. Os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2007.

## A TERCEIRIZAÇÃO DE SERVIÇOS E SEU PAPEL PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Elias Roque de Oliveira<sup>1</sup>

Maria Cristina Gabriel<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo trata do tema a precarização das relações de trabalho como uma expressão da questão social. O objetivo é refletir sobre a precarização das relações de trabalho, os conflitos e embates que se configuram como expressões da questão social, tornando-se demandas a serem trabalhadas pelo assistente social. A perda de direitos e a falta de garantias e segurança resultantes da flexibilização da legislação trabalhista, é uma demanda cada vez mais presente na atuação profissional do/a assistente social, que tem o compromisso de se posicionar eticamente e politicamente na defesa e garantia dos direitos, pautados pelo Código de Ética da Profissão. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica corroborando com as reflexões sobre o tema em tela. Partimos da hipótese de que as tensões nas relações de trabalho podem ter eco na flexibilização das leis trabalhistas, que encontra na terceirização e fragilização das relações uma de suas formas de expressão. Como resultado da pesquisa é possível observar que por um lado a terceirização se apresenta para o capital como algo positivo, com redução de custos, aumento da produtividade, da qualidade de serviços prestados, fomentando a simplificação na gestão e aumento da concorrência. Por outro lado, para o trabalhador, trouxe prejuízos com aumento da insegurança e da instabilidade no emprego, remuneração menor e ampliação de carga de trabalho, afetando sua vida em diferentes áreas, como econômica, social, emocional entre outras, fazendo com que esse recorra cada vez mais as políticas públicas para respaldar seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Flexibilização; Precarização; Questão Social; Legislação Trabalhista.

### 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem o objetivo de refletir sobre a terceirização, e as consequentes contribuições para a precarização das relações de trabalho, e como essa realidade se constitui em expressão da questão social gerando demandas para o/a Assistente Social. Tratando-se da terceirização de serviços e suas consequências para a precarização das relações de trabalho, tem-se que a promulgação da Lei 13.429/2017, que regulamenta a contratação de serviços terceirizados, trouxe consequências extremamente negativas para a classe trabalhadora de modo geral, uma vez que essa lei permite a ampliação da terceirização, abrangendo a partir de então as chamadas atividades-meio e as atividades-fim. A partir dessa ideia, tem-se que a crescente flexibilização das relações de trabalho, ou seja, os mecanismos que buscam adaptar as leis trabalhistas aos interesses do capital, tem na terceirização de serviços, uma das suas formas de manifestação.

1-Graduando em Serviço Social pela Faculdade Cidade Verde de Maringá – UNICV. E-mail: eliasroliver@gmail.com.

2- Docente UNICV e Mestre em Serviço Social. Assistente Social e Historiadora. Especialista em Educação no Sistema Prisional e em Políticas Sociais para Infância e Adolescência. E-mail: prof\_mariacristina@unicv.edu.br.

Sugere-se que, tem havido um sério retrocesso na luta por direitos e reconhecimentos por conta dessa realidade, sob a justificativa de modernização, diminuição dos custos e aumento na qualidade e quantidade dos serviços prestados, e tudo isso em detrimento da classe trabalhadora. Esse artigo tem o propósito refletir, ainda que de forma breve, essa hipótese, por meio de pesquisa bibliográfica através de análise documental. Desenvolvendo a discussão dentro da linha de pesquisa de Processos de Trabalho e Classe Social buscando conhecer a origem da terceirização de serviços na indústria, os efeitos da terceirização para a precarização das relações de trabalho, e os impactos da precarização das relações de trabalho para a classe trabalhadora, que tem buscado cada vez mais as políticas públicas como alternativa para sobrevivência.

## 2. REVISITANDO E REFLETINDO SOBRE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A sociedade transforma-se continuamente, e essas transformações se expressam também no mundo do trabalho, e na forma como o homem se relaciona com ele. No entanto, o trabalho é percebido por perspectivas diferentes, e até mesmo contraditórias, por analistas e pesquisadores das ciências sociais.

Para Voltaire (1760), o trabalho afasta do ser humano três grandes males: o tédio, vício e a necessidade. Porém, o trabalho também é visto como condição para a dominação e capaz de produzir sofrimento, como algo causador de tortura, um sacrifício. A própria origem da palavra já remete a essa questão, o “trabalho” veio do latim *tripalium*, uma técnica de sofrimento obtida com três paus fincados no chão, aos quais eram afixados os condenados, quando não empalados num deles até morrer. Alguns dicionários modernos o definem como instrumento de tortura utilizado pelos romanos a fim de subjugar os cristãos (SOUZA, CORREIA, 2017, p. 126-143).

As transformações no mundo do trabalho foram extremamente marcantes no período entre 1760 e 1850, mudando a configuração política, econômica e social em todo o mundo, pela introdução e implementação da tecnologia no processo de produção, caracterizando o que ficou conhecido como a Primeira Revolução Industrial. Como resultado do processo de industrialização e da fabricação em larga escala, se intensifica a exploração da classe trabalhadora, e o acúmulo de riquezas nas mãos dos proprietários dos meios de produção. A necessidade de se produzir cada vez mais, por conta do aumento do consumo devido ao barateamento de mercadorias industrializadas na nova configuração do processo de produção, passa a demandar cada vez mais mão de obra, de modo que mulheres e até crianças passam a trabalhar por longas jornadas para atender aos interesses do capital. (Hobsbawm, 2014). Surge então como consequência dessa exploração um antagonismo que transformou e continua a transformar política, social e economicamente o mundo.

A Revolução Industrial vai além da ideia de grande desenvolvimento dos mecanismos tecnológicos aplicados à produção, na medida em que: consolidou o capitalismo; aumentou de forma rapidíssima a produtividade do trabalho; originou novos comportamentos sociais, novas formas de acumulação de capital, novos modelos políticos e uma nova visão do mundo; e talvez o mais importante, contribuiu de maneira decisiva para dividir a imensa maioria das sociedades humanas em duas classes sociais opostas e antagônicas: a burguesia capitalista e o proletariado (CAVALCANTE; SILVA, 2011, p. 04).

Embora, não se possa negar que a Revolução Industrial trouxe consigo um desenvolvimento tecnológico para a sociedade possibilitando avanços em diversas áreas, não podemos negar que tais avanços não estavam disponíveis a todos os indivíduos, sendo que,

[...] revolução industrial criou o mundo mais feio no qual o homem jamais vivera, como testemunhavam as lúgubres, fétidas e enevoadas vielas dos bairros [...] homens e mulheres, desarraigados em quantidades sem precedentes e privados de toda segurança, que constituíam provavelmente o mais infeliz dos mundos. [...] Ninguém podia negar que havia uma pobreza espantosa. Muitos sustentavam que estava mesmo aumentando e se aprofundando. (Hobsbawm, 2014. P. 214).

naquele momento grupos de favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento que expunha e ampliava a miséria debatiam sobre a realidade, no entanto, ambos acreditavam que,

[...] com a situação era cada vez mais penosa. Uns sustentavam que seria superada dentro da estrutura do capitalismo, enquanto outros discordavam deste ponto de vista, mas ambos, corretamente, acreditavam que a vida humana enfrentava uma possibilidade de melhoria material que traria o controle do homem sobre as forças da natureza. (Hobsbawm, 2014. P. 214).

Karl Marx, filósofo e sociólogo alemão, um dos fundadores do socialismo, dedicou a sua vida a estudar tais questões, apontando caminhos que, de acordo com as teorias por ele formuladas, traria a classe trabalhadora de volta ao protagonismo, numa ordem social igualitária e justa, com a distribuição equitativa das riquezas (MARX, 2011), teorias essas, com as quais o Serviço Social, a partir da Reconceituação passou a ter uma estreita interlocução.

## **2.1 A ORIGEM DA TERCEIRIZAÇÃO**

Terceirização, termo usado quando uma empresa foca nas atividades principais, aquelas que estão diretamente ligadas ao produto final, e delega atividades secundárias ou complementares a empresas contratadas prestadoras de serviço. Carelli (2014). De acordo com o que aponta o autor, em relação ao tema, tem-se que “terceirização pode ser entendida como o processo de repasse para a realização de complexo de atividades por empresa especializada, sendo que estas atividades poderiam ser desenvolvidas pela própria empresa” (CARELLI, 2014, p 58). Esta por sua vez, pode ainda contratar outras empresas para realizar serviços específicos e especializados, ou seja, subcontratação. Corroborando com o conceito, a autora Susan Toll (2004, p.11) aponta que: “Terceirizar vem da palavra (terceiro) e pode ser entendida como intermediário, interveniente. Tal palavra designa uma nova tendência das relações de trabalho, tendo como significado entregar a outras empresas, ou a um terceiro, tudo o que não constitui a atividade principal de tal negócio”. Especialista em Gestão Empresarial, Toll estuda além da origem do termo, o princípio da prática da terceirização.

A terceirização surgiu nos Estados Unidos na época da Segunda Guerra Mundial. O período pós-Guerra fez com que as nações envolvidas nos confrontos se organizassem e reconstruíssem toda a estrutura social, política e econômica, que fora abalada com as violentas guerrilhas. Nesse período, as organizações empresariais retomaram seu trajeto de rumo ao desenvolvimento. Muitas empresas surgiram em toda a Europa e nos Estados Unidos. O mercado econômico logo voltou a crescer, paralelo ao crescimento das organizações (TOLL, 2004, p. 11).

Os interesses relacionados ao processo de terceirização são antagônicos e contraditórios, sendo apresentados de acordo com os argumentos da autora acima citada, como uma alternativa para resolver o caos e retomar o crescimento econômico, visando os interesses de toda a sociedade, tanto de trabalhadores quanto do capital e dos governos, questão que será discutida adiante.

### **2.1.1 A TERCEIRIZAÇÃO NO BRASIL**

Há relatos discordantes sobre o início da terceirização no Brasil, tem-se, porém, que a (LEI 6019/74), de 3 de janeiro de 1974, não mais em vigor, com a finalidade de regulamentar a contratação de trabalho temporário, autorizava os bancos a contratar empresas terceirizadas especializadas em vigilância, o pesquisador André Gambier Campos, traz que:

A terceirização tem sido registrada no Brasil desde o final da década de 1960. Começou no setor público, mas se espalhou pelo setor privado. Seu início se deu por meio do trabalho assalariado, mas evoluiu posteriormente para o trabalho não assalariado. O Estado apresentou uma atitude ambígua diante desse fenômeno. Em diferentes momentos, os poderes Executivo e Legislativo têm fomentado a terceirização. No sentido oposto, o Poder Judiciário e o Ministério Público a tem refreado, editando jurisprudências relativamente estritas sobre o assunto (CAMPOS, 2018, p. 143).

Observa-se, porém, que o fenômeno da terceirização tem apresentado ao longo do tempo, sérias controvérsias, Rodrigo de Lacerda Carelli (2014), indica que a terceirização embora não seja um fenômeno recente, tem ao redor do mundo uma concepção bem diferente da que se manifesta no Brasil. Segundo o autor, a terceirização no Brasil tem características bastante peculiares que, de acordo com sua definição, são próprias da realidade brasileira. O autor diz que o termo relacionado ao fenômeno da terceirização indica tudo e nada ao mesmo tempo.

*Indica nada, pois, se tomado ao pé da letra, indicaria a entrega a “terceiro” de atividades que seriam realizadas por uma empresa. Ora, se a atividade é entregue a “terceiro”, quem seria o segundo? Indica tudo, pois, termo brasileiro de nascença e utilização, demonstra a real intenção do empresariado brasileiro no repasse a “terceiro”, no sentido de “outro”, da posição de empregador na relação empregatícia (e conseqüentemente da responsabilidade sobre os encargos e direitos trabalhistas) com seus empregados (CARELLI, 2014, p. 57).*

A própria conceitualização do termo estaria sujeita a diferentes interpretações, um dos possíveis conceitos de terceirização segundo o que se apresenta no trabalho de Campos:

*É o que destaca a disjuntiva entre as dimensões jurídicas e econômicas da relação de trabalho. O trabalhador labora para uma empresa, mas todos os direitos relacionados ao seu trabalho estão ligados a outra - uma empresa intermediária denominada, contratada. (BARROS; DELGADO, 2006 apud CAMPOS, 2018, p. 144).*

Não há consenso se ele é referente ao trabalho, aos trabalhadores, ou às atividades desempenhadas durante os processos de trabalho, entre outros, podendo variar conforme o ambiente onde se discute a questão, jurídico, social ou político. De acordo com o que foi mencionado na seção anterior, os posicionamentos são não apenas contrastantes, mas em muitos pontos, são também conflitantes, de modo que há uma necessidade muito grande de se tratar o tema, posicionando-se de forma crítica, a fim de se minimizar e reparar os prejuízos sofridos pela classe trabalhadora. Mesmo aqueles que defendem a terceirização precisam admitir as desvantagens resultantes dessa prática.

*Diversas são as conseqüências que essa nova tendência traz, mudando a estrutura da empresa e as relações de emprego. Dependendo do ponto de vista, a terceirização traz conseqüências positivas/vantagens, enquanto, para outros, as mudanças são negativas/desvantagens. (TOLL, 2004, p. 35).*

Uma das desvantagens a partir do que se observa com base nessas afirmações, é que com as ambiguidades e indefinições, às quais os trabalhadores nem sempre estão atentos ou informados, fica extremamente difícil reivindicar os direitos. Na Nova Lei da Terceirização (LEI 13.429/17), aprovada em 31 de março de 2017 depois de longo período de discussão, fica autorizada a terceirização de qualquer atividade em todos os setores da economia, não só atividades secundárias ou complementares, como também atividades-meio e atividades-fim. A respeito da Lei 13.429/2017, Campos (2018) diz que:

*Esse projeto começou a gerar uma série de controvérsias. E não apenas a respeito dos dispositivos que dizem especificamente respeito à utilização de trabalho temporário. Mas, também, controvérsias a respeito da possibilidade de terceirização de quaisquer tipos de serviços, instrumentais ou finalísticos. (CAMPOS, 2018, p. 152).*

Consideradas essas condições, sem os Movimentos Sociais, Associações, Sindicatos e Instituições de Defesa de Garantias e Direitos, fazendo a discussão e chamando a atenção da sociedade para o que está sendo proposto, o trabalhador fica sem amparo.

## **2.2 OS EFEITOS DA TERCEIRIZAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE TRABALHO**

Tratando da definição de Relação de Trabalho, Carelli (2014) traz que há nesse sentido duas grandes correntes.

*Uma contratualista, a outra institucionalista, a primeira, mais antiga, concebe o trabalho como mercadoria e sujeita o valor do salário à lei da oferta e da procura, a percepção que o trabalho humano não poderia, nem deveria ser assemelhado a uma mercadoria, construiu-se a teoria anticontratualista (Carelli, 2014, p. 113).*

A relação de trabalho fica configurada quando algum dos requisitos constantes do Art., 3º da CLT não são preenchidos (BRASIL, 1943). As inseguranças decorrentes das recentes formas de regulação da prestação de serviços terceirizados de acordo com Campos, “trazem consequências impactantes para o mercado de trabalho brasileiro, especialmente para os trabalhadores” (CAMPOS, 2018, p. 147).

A falta de consenso entre os poderes que compõem o Estado brasileiro em relação a essa questão, ora apresentando características consideradas positivas, ora atuando de forma a postergar as decisões, trazem incertezas que afligem diretamente os trabalhadores que não se sentem seguros quanto aos seus direitos. Sugere-se que com a ampliação da atuação do trabalho terceirizado para atividades-fim, as empresas sentem-se incentivadas a demitir funcionários, substituindo-os por trabalhadores terceirizados, causando desemprego e instabilidade (CAMPOS, 2018). Outro aspecto

ainda, que desfavorece o trabalhador, é que de acordo com a (CLT) Consolidação das Leis do Trabalho, sendo o intervalo interjornada mínimo de descanso de 11 horas, CLT, Art. 66- Seção III (BRASIL, 2017). Empresas como de vigilância e transporte entre outras, contratam funcionários com jornada de trabalho que excede em muito as 8 horas diárias, com uma remuneração que, em hipótese alguma compensa os danos de carga horária tão excessiva.

A afirmação é de que os prejuízos são maiores que as vantagens. “A princípio, com tantas movimentações, nos parece que a precarização das relações de trabalho pela terceirização é justificada pelo ganho de alguns” (MOCCELLIN, 2016, p. 259-276). A referida autora apresenta argumentos que, de acordo com sua pesquisa, retratam uma dura realidade.

*A realidade mais cruel desse sistema é aquela que a maioria não consegue visualizar e é sentida interna e subjetivamente pelos empregados. Esses homens e mulheres são simplesmente invisíveis em seus ambientes de trabalho, não são respeitados, como se não possuíssem dignidade ou não fossem seres humanos. Existem alguns motivos justificantes para os colegas e chefia destes profissionais agirem assim, [...] (MOCCELLIN, 2016, p. 259-276).*

É possível observar que a partir das afirmações apresentadas, a ideia de que a tensão entre governo, empregadores e empregados, cresce de forma contínua, gerando a necessidade cada vez maior de que a classe trabalhadora se posicione por meio das instituições representativas, na luta pela defesa da justiça, da segurança e equidade.

Porém essa luta não é recente, Marx (2012) já chamou a atenção para os problemas decorrentes da contradição capital/trabalho, e da exploração que se configura na remoção ou não consideração de limites justos, pois estender a jornada de trabalho além do limite aceitável configura-se com uma exploração do capital sobre o trabalho. Sendo que a exploração tem sido apontada como algo normal e necessária ao desenvolvimento da humanidade. Apesar de ser uma luta que se estabeleceu desde a consolidação da divisão social de classes, as mudanças na forma de regulação das relações de trabalho trazem sempre incertezas para as classes mais vulneráveis. A justificativa apresentada pelo capital para incentivar a terceirização de acordo com o que se encontra no trabalho de Carelli (2014), tem o intuito de fazer pensar ser vantajoso para todos de alguma forma, esse mesmo tipo de pensamentos esteve presente também no processo inicial da Revolução Industrial quando se trabalhava com a perspectiva de que o ônus do crescimento, valia a pena se comparado com crescimento e avanço social posterior, no entanto, quem arcou com o ônus foi o proletariado. De acordo com Ciro Pereira da Silva (1997, p. 30 apud CARELLI, 2014, p. 59):

*A transferência de atividades para fornecedores especializados, detentores de tecnologia própria e moderna, que tenham esta atividade terceirizada como sua atividade-fim, liberando a tomadora para concentrar seus esforços gerenciais em seu negócio principal, preservando e evoluindo em qualidade e produtividade, reduzindo custos e gerando competitividade.*

É usada como justificativa, do ponto de vista do autor, observadas todas as condições normais e legais, como o pagamento dos tributos e encargos, além da observação dos direitos trabalhistas, que não podem se sustentar.

Ora, quando se contrata outra empresa para realização de um serviço que ela própria realizava, ou poderia realizar, deve-se levar em conta que se pagará, além dos custos daquela atividade, o lucro da empresa contratada. Assim, em condições normais e não havendo alguma extraordinariedade, como não dever a contratada recolher tributos, encargos ou observar direitos trabalhistas, não haveria solução mágica que pudesse fazer com que os custos diminuíssem para a realização da mesma atividade (CARELLI, 2014, p. 60).

O que se compreende a partir de tais afirmativas é que uma das partes só terá vantagens em detrimento da outra, ficando clara a necessidade de se tratar o tema com profundidade, observando quando e trata de um processo de terceirização lícito, e quando esse visa apenas o lucro final, sem se importar com a precarização do trabalho e exploração da mão de obra. (CARELLI, 2014). É imperativo que se discuta um tema tão complexo, que mesmo encarado sob perspectivas diversas que não apenas do ponto de vista do capital, mostra a necessidade de que tenha maior visibilidade, reflexão e interlocução.

Campos (2018) trata da diversidade de posicionamentos, destacando que a terceirização pode ter diversos impactos no mercado laboral brasileiro, que pode inclusive ser bastante negativo, pontuando a instabilidade das relações em função da forma de manutenção do sistema econômico vigente, uma vez que as Leis que regulamentam as relações de trabalho buscam beneficiar o capital em detrimento da classe operária por meio de ferramentas que tornam instáveis os processos relacionais.

### **2.3 OS IMPACTOS SOCIAIS DA PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO**

Sabemos com base no trabalho de Carvalho e Yamamoto (2006), que a questão social, objeto do Serviço Social, é o conjunto das expressões das desigualdades provocadas pelas crescentes discrepâncias e injustiças resultantes da exploração do capital sobre o trabalho, com o enriquecimento da classe detentora dos meios de produção, em detrimento da classe trabalhadora, assim sendo:

Vemos, portanto, que a reprodução das relações sociais, é reprodução da dominação: reprodução ampliada do domínio de classe. Este é um processo eminentemente político, em que as classes dominantes têm no Estado, o instrumento privilegiado do exercício de seu poder no conjunto da sociedade. Mas, concomitantemente a reprodução da dominação, recriam-se também as formas sociais mistificadas que encobrem a exploração. Têm por função, apresentar a desigualdade entre classes como normais, naturais e destituídas de conflitos e contradições (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p.65).

Não se pode negar ao observar o contexto apontado acima que também há um propósito do Estado em encobrir ou camuflar esses conflitos de classe, como meio de minimizar os confrontos surgidos a partir dessa condição, por meio de ferramentas que, para a classe trabalhadora tem a finalidade de atender as demandas resultantes das suas reivindicações, mas para o Estado tem o papel de apaziguar as classes subalternas, enquanto para o capital tem o objetivo de manter a ordem econômica vigente. O que se configura em um sério conflito de interesses.

A partir da abertura democrática, ocorreu uma definição e afirmação dos direitos sociais dos cidadãos, por meio da (CF) Constituição Federal de 1988, o Art. 6º diz que, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988). Embora o conjunto das políticas sociais, tenha o papel de atender as demandas da sociedade, também se apresentam como uma ferramenta da elite para manter sua dominação sobre a classe trabalhadora (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005), de modo que os questionamentos, reivindicações, e o reconhecimento da sua condição enquanto classe explorada, sejam desmotivados. As políticas sociais, segundo os autores Iamamoto e Carvalho (2006), são paliativos com intuito de garantir, em muitos casos, a conformação aos baixos ganhos.

*Na linguagem do poder, os benefícios sociais são algumas vezes denominados (salário indireto), já que são encarados como uma complementação salarial preferível, para os patrões, é claro, à elevação real dos salários, à proporção que podem ser descontados total ou parcialmente dos beneficiários ou de impostos governamentais (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 101).*

Essas práticas acontecem por meio da substituição do dinheiro por benefícios em áreas como, habitação, educação, saúde, assistência social e outros. Para o Estado, no entanto, as políticas sociais garantem a manutenção do sistema de acumulação capitalista, uma vez que elas são frutos das reivindicações das classes dominadas, por meio da organização em movimentos e instituições representativas, no sentido de requerer direitos e manter conquistas alcançadas (IAMAMOTO; CARVALHO, 2005). Desse modo, de acordo com os autores, as políticas sociais que se expressam como resultado das lutas de classe, da institucionalização de direitos, e defesa da proteção social, que são consideradas como constituindo-se em vitórias das classes subalternas, se configuram contraditoriamente como uma ferramenta de legitimação do Estado, e de controle deste sobre as classes dominadas.

Nesse cenário, onde há a necessidade de se observar tanto às demandas do capital quanto da classe trabalhadora, pois estão intrinsecamente relacionadas, mesmo que de forma heterogênea,

ao profissional de Serviço Social, cabe um posicionamento comprometido social, ética e politicamente com a garantia de direitos.

*É interessante observar que no momento em que se buscava salientar o caráter contraditório das políticas sociais públicas e do Serviço Social – no sentido de atender a demandas tanto do capital como do trabalho, ainda que não homogeneamente, expressando a condensação de forças contidas nas relações sociais, o código repõe uma visão dualista das relações econômicas e de poder e o compromisso político com a classe trabalhadora como única alternativa para uma categoria profissional heterogênea, social e politicamente (IAMAMOTO, 2009, p. 101).*

Mesmo com todas as ambiguidades e contradições, há a partir da reabertura democrática, uma perspectiva muito positiva, baseada nos princípios do projeto que compõe o Sistema de Seguridade Social com seus Marcos Normativos (BRASIL, 1993). Implementado a partir da (CF/88) Constituição Federal de 1988, e definido com Leis e Normas que, como ferramentas de garantias de direitos, equipam os profissionais e amparam os cidadãos nessa luta de classes que divide a sociedade desde a consolidação do capitalismo. Mesmo com a Constituição Federal de 1988, inserindo em texto as conquistas sobre direitos sociais, conforme previsto no Art. 6º tais conquistas nem sempre são tidas como garantias reais.

Campos (2018), fala do debate que envolve os impactos negativos da terceirização no mercado de trabalho e sobre os trabalhadores, destacando que dependendo da forma como acontecerá a regulação da terceirização, a garantia de direitos trabalhistas conquistados nas últimas décadas pode sofrer perdas imensas. Sendo ainda, que o impacto na segurança e saúde do trabalhador também está em jogo nesse processo.

*É verdade que há várias dificuldades em mensurar afastamentos do trabalho, por conta de eventos relacionados à vida laboral, por meio dos registros administrativos aqui utilizados, como os da Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Todavia, essas dificuldades serão discutidas [...] apenas adiante-se que, ao adotar esses registros como fonte básica de informações para estudar as condições de saúde e segurança laborais, está se focando somente nos trabalhadores assalariados. Outros trabalhadores, como os conta própria, que também podem ter suas condições afetadas pelo fenômeno da terceirização, não são aqui analisados (CAMPOS, 2018, p. 188).*

Portanto, os impactos causados pelo fenômeno da terceirização, sobretudo as condições sociais dos trabalhadores, merecem atenção, e análises imparciais, não se pautando apenas em posicionamentos ideológicos, mas sim, em dados, pesquisas e estudos que corroborem com a reflexão sobre o tema, mas que sobretudo observe o trabalhador enquanto sujeito de direitos. Considerando esse contexto, destacamos a fala de Iamamoto (2020, p. 27) que afirma: “Um dos

maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes do cotidiano”.

Assim é fundamental que o Assistente Social, seja um profissional capaz de analisar a realidade e se posicionar de forma propositiva, pautando-se em suas qualificações e atribuições, desvelando a realidade e identificando oportunidades para ir além do cumprimento de tarefas rotineiras de forma eficaz. Para Yamamoto (2020), buscar e construir respostas diante dessa realidade requer da/o Assistente Social atitude, propositura e desenvoltura, para não se acomodar à simples realização de tarefas burocráticas, cumprindo horários e se relacionando com a profissão como mais um emprego apenas, o profissional deve ter clareza da importância e competência profissional para propor, planejar e negociar com instituições os seus projetos. Desenvolver tais posturas e ações sempre mediadas pela realidade e seu movimento, sendo esse um caminho para mudanças concretas.

Segundo Yamamoto e Carvalho (2006), há um objetivo por parte do sistema capitalista, em apresentar a condição de dominação de classe, como algo não só normal, mas também necessário. Garantindo assim, a legitimação do Estado e a manutenção do sistema capitalista, e com isso, a continuidade da exploração, através da criação de paliativos para o apaziguamento das classes dominadas, por meio de recursos que, tanto se apresentam como resposta às necessidades e reivindicações das classes exploradas, como meio de garantia da conservação do domínio do Estado. É imprescindível fazer saber diante das contradições postas para a sociedade, que as conquistas e direitos adquiridos, não são benesses do Estado, mas méritos adquiridos à custos de longas e duras lutas, e nisso o papel do Assistente Social somado aos demais atores sociais é fundamental.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando-se em conta a amplitude do assunto e a riqueza de materiais disponíveis, é necessário enfatizar que a exiguidade de tempo e espaço, não permite análise mais aprofundada do tema, mas, com base nos textos apresentados, pode-se afirmar que as consequências da flexibilização das leis que regulam as relações de trabalho, tem favorecido o capital, e servido à manutenção do sistema econômico capitalista vigente, como se pode depreender das bibliografias analisadas.

Embora os resultados da terceirização sejam controversos, os efeitos analisados de forma subjetiva, ou seja, levando-se em conta o indivíduo, e considerando o trabalhador como sujeito de

direitos, tem sido extremamente danoso, causando impactos que se refletem na sua vida profissional, social, e física, como foi apresentado ao longo do estudo.

Desse modo, afirma-se que os argumentos apresentados e analisados, embasam a hipótese de que há um retrocesso na luta por garantias de direitos da classe trabalhadora, encontrando assim respaldo nas publicações consultadas, podendo-se a partir daí, concluir que os objetivos dessa pesquisa, que consistem em conhecer e refletir sobre o modo como a terceirização de serviços tem causado a perda ou relativização de direitos já alcançados.

#### 4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BRASIL. **LEI Nº 13.429, DE 31 DE MARÇO DE 2017**. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm). Acesso em 17 de fev. 2023.

CAMPOS, André G, **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate** / organizador: André Gambier Campos. – Brasília: Ipea, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8258>>. Acesso em: 12 de fev. 2023

CARELLI, Rodrigo de Lacerda. **Terceirização Como Intermediação de Mão de Obra**. Editor: edição do autor Copyright © 2014 [Rodrigo de Lacerda Carelli]. Disponível em: <<https://indicadoresdeemprego.files.wordpress.com/2013/12/terceirizac3a7c3a3o-como-intermedia-c3a7c3a3o-de-mc3a3o-de-obra.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CORREIA, Henrique. **Atualização Legislativa do Direito do Trabalho**, 2017. Disponível em: <<http://henriquecorreia.com.br>>. Acesso em 13 de fev. 2023.

CAVALCANTE, Zedequias V.; SILVA, Mauro S. **A Importância da revolução industrial no mundo da tecnologia**. Anais[...]-VII EPCC-Encontro Internacional de produção Científica CESUMAR.Ead.Cesumar, Maringá-Paraná,2011. Disponível

em:<[https://www.unicesumar.edu.br/epcc2011/wpcontent/uploads/sites/86/2016/07/zedequiasvieira\\_cavalcante\\_2.pdf](https://www.unicesumar.edu.br/epcc2011/wpcontent/uploads/sites/86/2016/07/zedequiasvieira_cavalcante_2.pdf)>. Acesso em: 15 de fev. 2023.

CAVALINI, Marta. **Entenda o projeto de lei da terceirização aprovado na Câmara**. G1, São Paulo, 08 de abril de 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/concursos-e-emprego/noticia/2015/04/entenda-o-projeto-de-lei-da-terceirizacao-que-sera-votado.html>>. Acesso em: 03 mar. 2023.

HOBSBAWM, Eric J. A Era das Revoluções 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. Disponível em: <http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/HOBSBAWM%2C%20E.%20A%20era%20das%20revolu%E7%F5es.pdf>. Acesso em Mar.2023

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17.ed. Cortez editora: São Paulo Cortez, 2005.

IAMAMOTO, Marilda. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 19. ed. Cortez editora: São Paulo, 2006.

IAMAMOTO, Marilda V. **O serviço social na cena contemporânea**. Disponível em: CFESS/ABEPSS (Orgs.). Serviço social: direitos sociais e competências profissionais, Brasília-DF, 2009. Acesso em 18 de fev. 2023.

IAMAMOTO, Marilda. V. **O serviço Social na Contemporaneidade**: Trabalho e formação profissional / Marilda Villela Iamamoto - 27. ed. - São Paulo: Cortez, 2020.

MARX, 2011 MARX, Karl. **O Capital: crítica de economia política, Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: livro I. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOCCELLIN, Luíza Rosa, **Quem ganha (E Quem Perde) Com a Terceirização?** Revista Justiça & Sociedade. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/direito/article/view/357/0>>. Acesso em

12 fev.2023.

SOUZA, Rafaela Lopes, CORREIA, Maria Aparecida Pimenta da Cruz, **Origem e relação do trabalho com o ser humano e as limitações do trabalho na prisão**. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 15, n. 1, p. 126 - 143, jan./jul. 2016.

Súmula 85/TST - 26/05/1978 - **Jornada de trabalho. Compensação de horário. Convenção coletiva. Fixação em acordo individual ou coletivo. Horas extras habituais. Banco de horas. Insalubridade. Compensação de jornada de trabalho em trabalho insalubre. Prévia inspeção da autoridade competente**. CLT, art. 59. CF/88, art. 7º, XIII e XXVI. CLT, art. 60. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/>. Acesso em 17 de fev. 2023.

TOLL, Susan. TERCEIRIZAÇÃO: DA ORIGEM E A APLICAÇÃO NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/57709/Susan%20Tholl.pdf?sequence=1&isAllowed=y.>>. Acesso em 10, mar. 2023.

## TRANSFORMAÇÕES SUBJETIVAS DE CORPOS LÉSBICOS QUE RESISTEM

Daniele da Silva Fébole<sup>1</sup>

Leonardo Lemos de Souza<sup>2</sup>

### Resumo

A construção de um corpo lésbico político é atravessada por diversos determinantes e condicionantes. É possível considerá-los a partir de experiências singulares que se relacionam diretamente com as estruturas sociais que circunscrevem não só o campo político, mas a própria experiência do que é ser lésbica em uma sociedade heteronormativa. Deste modo, buscamos nesse trabalho suscitar algumas discussões acerca da construção da identidade lésbica e dos limites e possibilidades da sua definição, bem como pensá-la a partir de uma construção sobre o que é o político e de sua relação com o político. Partindo de Butler, em suas definições sobre performatividade e gênero, problematizamos as divisões binárias que habitam o imaginário social sobre as lesbianidades e, ainda em Butler, consideramos a sua aposta atual em políticas de coalizões. Estes processos apontam para as possibilidades emergentes no encontro entre os sujeitos que comumente são excluídos e marginalizados, dentro daquilo que a autora conceitua como precariedade. O estudo pretende analisar o potencial de produzir resistência e ressignificar modos de vida na precariedade, neste encontro de subjetividades.

**Palavras-chave:** Política. Corpo. Lesbianidade.

### 1. INTRODUÇÃO

Um corpo lésbico é produto de uma série de determinações históricas e sociais que ultrapassam a simples definição de atração afetivo/sexual entre mulheres. Sua construção se dá em meio a disputas de poder que usualmente buscam alocar a sexualidade feminina, e conseqüentemente o corpo da mulher, em relações essencialmente heterossexuais e voltadas para a reprodução. Deste modo, o corpo de uma mulher lésbica se apresenta como resistência a essas imposições, ao mesmo tempo que se constrói dentro dessa lógica, ainda que a subvertendo. Efeito disso é a constatação de que o corpo é político e o corpo lésbico o é em diferentes esferas e compreender o que é essa afirmação se constitui no objetivo deste trabalho.

1- Psicóloga, mestra em psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente do Centro Universitário Cidade Verde.

2- Psicólogo e Mestre em Psicologia pela UNESP-Assis, Doutor em Educação pela UNICAMP e Livre-docente em Psicologia do Desenvolvimento pela UNESP-Assis. Professor Associado da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP- Assis, atuando na graduação em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Campus de Marília).

O pressuposto de que o corpo é político é alicerçado nos efeitos das relações de poder que se circunscrevem ao seu redor, uma vez que ele, historicamente, é objeto de disputa e de construção de conhecimento por meio de diversos saberes, dentre eles: a religião; o judiciário; a medicina; a pedagogia; a economia; a filosofia (FOUCAULT, 2008).

## 2. CORPO SEXUALIDADE E PODER

A forma de compreender o corpo como um conjunto de órgãos funcionais, em detrimento das construções simbólicas e de sentido sobre ele, é herança, sobretudo, de uma organização social pautada em um determinado modelo de ciência e de organização social (LE BRETON, 2006).

Ainda que na contemporaneidade temos exigido cada vez mais desse corpo, por meio de uma vigilância de padrões estéticos, voltamos para a biologia ou para a “natureza” das coisas sempre que algo ou alguém ultrapasse algumas fronteiras bem delimitadas acerca do que é um corpo. Como exemplo disso temos as disputas sobre as teorias de gênero que no Brasil e em outros países do mundo afirmam que a ideologia de gênero (sic) tem o intuito de acabar com a divisão entre os sexos, o que para esse grupo significaria ir contra a vontade de Deus e a biologia, pois o que existe é homem e mulher (MISKOLCI, CAMPANA, 2017).

O que essas relações de poder parecem nos dizer é que nosso corpo tem uma história que não se encerra nas formulações anatômicas e fisiológicas de seu funcionamento, uma vez que para dar sentido e tornar compreensível essa anatomia precisamos atribuí-las a significados sociais.

Lugones (2014) ao teorizar sobre o sistema moderno colonial de gênero afirmou que ele faz uso de dicotomias hierárquicas por meio de uma lógica categorial sobre raça, gênero e sexualidade. A distinção entre humanos e não humanos veio acompanhada de outras hierarquias dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres.

O processo de colonização tinha como referencial o homem branco europeu burguês, assim a mulher europeia burguesa estava a seu serviço “como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade [...]. (LUGONES, 2014, p. 936). Como os seres colonizados eram vistos como não-humanos eles poderiam ser diferenciados como os animais (machos e fêmeas).

Tal concepção teórica nos coloca um impasse conceitual importante, que foi retomado por estudos feministas, sobretudo os contemporâneos, sobre que é ser mulher, ou dito de outro modo, quais os contornos que circunscrevem experiências semelhantes que podem ser atribuídas a categoria mulher, levando em conta corpo, sexualidade e o processo de subjetivação?

Foucault (2015) distingue quatro grandes conjuntos estratégicos que desenvolvem dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo a partir do século XVIII, são eles: a

histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso. O primeiro diz do

Tríplice processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade; pelo qual este corpo foi integrado, sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas; pelo qual, enfim, foi posto em comunicação orgânica com o corpo social (cuja fecundidade regulada deve assegurar), com o espaço familiar (do qual deve ser elemento substancial e funcional) e com a vida das crianças (que produz e deve garantir, por meio de uma responsabilidade biológico-moral que dura todo o período da educação): a Mãe com sua imagem em negativo que é a “mulher nervosa”, constitui a forma mais visível dessa histerização (FOUCAULT, 2015, p. 113).

Ou seja, a mulher, fonte de emoções e desejos irracionais foi patologizada para que sua sexualidade fosse controlada e usada de formas mais recomendáveis, como a maternidade, o cuidado com a família e com as crianças - submissa dentro de casa e, conseqüentemente, omissa diante de si.

Esse processo de controle sobre o corpo e, em específico, sobre a sexualidade Foucault chamará de biopoder. Para o teórico o biopoder é uma transformação de um modo de produzir relações de poder ligadas à teoria clássica da soberania. O poder do soberano, aquele que figurou nos momentos de monarquias, reside fundamentalmente no direito sobre a vida e morte das pessoas (FOUCAULT, 1999). Assim, o rei com o intuito de defender seu território e a si mesmo podia se valer de seus súditos nem que para isso precisasse aniquilá-los. Deste modo, seu poder residia sobre a morte mais do que sobre a vida. A partir do século XVII o que se vê é a transformação desse modo de controle, “o direito de morte tenderá a se deslocar ou, pelo menos, a se apoiar nas exigências de um poder que gere a vida e a se ordenar em função dos seus reclames.” (FOUCAULT, 2015, p. 148). Percebe-se uma inversão do modo de organização social onde a preocupação se dá com a produção de um modo específico de vida articulada com a possibilidade de se deixar morrer. Deste modo, o poder não se exerce mais pela extorsão, pela obrigatoriedade, mas sim – alinhado aos ideais de liberdade iluministas – busca a vida em sua produção contínua e melhorada. O que se vê é o direcionamento de modos específicos de viver a vida, considerados como corretos e bons – conseqüentemente normais. Produz-se, em outras palavras, o desejo por um modo de vida de submissão.

Foucault (2019) ao descrever o conceito de biopoder o articula em dois polos: um voltado para o corpo como máquina que tem como efeito o adestramento dos corpos por meio da extorsão da sua força, sobretudo a de trabalho, de modo a subjugá-la aos dispositivos tecnológicos e as operações sociais necessárias para manutenção do sistema vigente. Isso ocorre em meio as disciplinas que compõem o corpo social que normatizam o desejo e o orientam para um modo de

produção da vida atrelado às necessidades sociais que muitas vezes se organizam de forma a produzir subjetividades dóceis. O corpo-máquina se alinha a uma subjetividade que não confronta e obedece. A vigilância que constrói esses corpos é internalizada, como é o caso das normas sociais, e elas são seguidas sem contestação. Um exemplo disso é o modo como gênero é essencializado e suas performances são tidas como naturais; o outro polo do biopoder é o corpo-espécie que pode ser caracterizado como o controle sobre as populações, inaugurando o que Foucault chama de biopolítica. Esse modo de controle visa organizar o coletivo, massificando-o. Assim, todos compartilham de formas de existir tidas como melhores e adequadas, a partir de uma realidade biológica fundamental. No cruzamento desses dois modos de funcionamento do poder se tem a sexualidade como um dispositivo de controle dos corpos e da população. “Se o poder se ocupa da sexualidade, é menos para reprimi-la que para suscitá-la. Através de infinita verbalização, de um permanente fazer falar, o sexo é controlado mediante sua inserção no discurso”. (FURTADO, CAMILO, 2016, p. 37). Veremos adiante como tudo isso se relaciona ao fenômeno da lesbianidade.

### **3. LESBIANIDADE E O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE: UMA DISCUSSÃO POLÍTICA**

Como nos tornamos “nós”? Como nos tornamos “eles”? Como alguns se tornam “nós” e outros “eles”? Ou, talvez a melhor maneira de formular essa pergunta seja: de que modo os dispositivos de poder produzem a diferença entre o “nós” e “eles”? (MOUTINHO, 2014, p. 203).

A lesbianidade ou identidade lésbica é construída a partir de uma matriz de pensamento que considera a divisão entre masculino e feminino. As práticas sexuais, como já dito por Foucault (2015), constituem modos de falar de si e de descrição de uma identidade, uma vez que a sexualidade se constitui como um dispositivo que modula nossas práticas subjetivas.

Assim como o movimento feminista busca desnaturalizar a concepção do que é ser mulher, desvinculando-a de uma compreensão a partir de um sexo – também já naturalizado – (BUTLER, 2003), a identidade lésbica também passa por processos de desconstrução, como por exemplo a ideia de que só se é lésbica a partir de determinadas características que se relacionam ao masculino (BRANDÃO, 2010).

O que seria, então, a lesbianidade? Essa palavra tem o intuito de substituir o termo lesbianismo que era ligada a patologia e a criminalística, no século XIX, com o intuito de catalogar as perversões sexuais. No Brasil, em 1894 com Viveiros de Castro, o lesbianismo aparece para designar as “inversões sexuais” (NAVARRO-SWAIN, 2000). Durante o período inquisitorial as

mulheres que se relacionavam com outras mulheres ainda não eram chamadas de lésbicas, mas suas relações eram consideradas: sodomia, fornicação, corrupção, vício ou impureza (BROWN, 2003).

Lésbica, em um determinado momento histórico, era a mulher nascida em Lesbos, uma ilha grega na Ásia Menor, que tinha a presença de Safo, poetisa que tinha sua inspiração no desejo e paixão que mantinha por mulheres. Safos mantinha uma escola para mulheres nos arredores de Mítilene, e cerca de 380 a.C suas obras são queimadas pela primeira vez, silenciando na história a relação afetiva e sexual entre mulheres (NAVARRO-SWAIN, 2000). Ademais, também nessa época se torna crime a homossexualidade, por decreto do imperador Teodósio, do Império Romano do Oriente.

No século XIX Safo ressurgiu tanto afirmando seus amores homossexuais quanto como uma poeta que não resiste à rejeição masculina, sendo esta última exposta em prosas e versos e cantada em óperas e romances, construindo a imagem e representação social da “lésbica porque mal-amada” (NAVARRO-SWAIN, 2000). Contudo, dentro da história do termo lésbica ou lesbianidades fica o questionamento do que é ser lésbica? Amor ou também práticas sexuais? Juliano e Osborne (2008) apontam que as normas de gênero e os regimes de controle e vigilância que elas impõem, geralmente, não exigem que as mulheres se afastem de uma masculinidade ou de uma homossexualidade para serem reconhecidas como tal. Assim, seus delitos seriam outros: o aborto, o adultério e a prostituição. Seguindo essa lógica de subalternização do prazer, do corpo e do desejo da mulher, a lesbianidade não seria nem uma alternativa. Deste modo, compreendemos como não há a possibilidade de pensar a lesbianidade desatrelada daquilo que as normativas de gênero impõem ao feminino. Assim, lesbianidade necessariamente se relaciona com o movimento feminista.

Atualmente algumas críticas feministas se voltam para os efeitos que o quadro binário tem nas representações sociais da ordenação do pensamento sexo/gênero/desejo, fazendo, portanto, uma genealogia da naturalização da associação entre sexo e gênero. Para Butler (2003) o gênero é a constante estilização do corpo a partir da repetição de atos inseridos em um quadro altamente rígido e regulatório que se cristaliza ao longo do tempo, produzindo a ideia de uma substância, uma maneira natural de ser. Ou seja, o gênero se configura como uma performance.

Butler (2003), ao afirmar a performatividade do gênero, insinua que ele é um ato que faz existir aquilo que nomeia. O sexo, por exemplo, socialmente é dado *a priori* e o que a autora argumentará é que o sexo, assim como o corpo, não é anterior à linguagem que o compõe. Deste modo ao nomear esse corpo como um menino está se estabelecendo que aquilo é um menino e não constatando um fato, como costumeiramente se pensa. É neste sentido que se repetem os atos, gestos e signos de que fala a performatividade. Ainda quanto a isso para Butler,

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (BUTLER, 2003, p. 28).

A performatividade do gênero está condicionada ao que socialmente é existente e está atrelada a uma norma do que é desejável como performance aquele gênero (masculino ou feminino). Pensar a relação entre performance de gênero e orientação sexual constrói o imaginário social do que é ser lésbica, e conseqüentemente, seus modos de existência, quando possíveis.

Tendo Butler como referencial teórico para crítica a um modelo de feminismo centrado na mulher heterossexual, e branca, faz-se a crítica a homogeneização da identidade de mulheres e conseqüentemente a ideia de heterossexualidade como necessária. Butler em uma entrevista concedida a Prins e Meijer (2002) diz sobre os corpos abjetos. Ela reluta em identificá-los, exemplificá-los, mas podemos pensar sobre eles considerando o plano ontológico de existência. No plano ontológico há uma convenção de que existem homens e mulheres. Se questionarmos as pessoas do porquê elas acham que existem homens e mulheres as respostas que receberemos, possivelmente, serão uma invocação da natureza: ela produz machos e fêmeas. Se olharmos para o plano da nossa vida é fácil reconhecer que ela está organizada nesse pressuposto, nessa constatação do que são homens e mulheres, por exemplo, em relação aos hormônios, ao corpo, aos locais que cada um pode ou deve ocupar. Toda a vida está organizada a partir dessa noção: ontologicamente existem homens e mulheres.

Podemos utilizar a mesma lógica para compreensão de uma organização ontológica da sexualidade. Existe uma pluralidade de discursos acerca do que levaria a uma organização sexual não-heterossexual e eles se focam, sobretudo, no desvio e na busca por uma explicação que desvele porque o desejo não se manteve fiel à normalidade da heterossexualidade.

Butler busca se opor à essa ideia de invocação da natureza como um marcador fundamental dessas diferenças, uma vez que esses marcadores são produtos discursivos e são efeitos de relações de saberes. Desse modo, se concordamos que nossa vida é heteronormatizada, isso compõe um campo de possibilidades para reconhecer a nós mesmos e ao mundo, ao passo que nos cega para aquilo que não se encaixa nessas possibilidades. Se temos uma forma de olhar para as coisas ao nosso redor e esse modo de olhar é limitado, não vemos outras coisas fora disso. Isso que fica fora seriam as sombras da ontologia. É aqui que residem os corpos abjetos: as experiências que estão além das possibilidades de representação. Eles não são compreendidos, não são possíveis enquanto

modos de existência, apesar de existirem. Esses corpos não habitam apenas as sombras da ontologia, mas também às margens da sociedade.

A abjeção nas mulheres lésbicas diz respeito não só a suas práticas afetivas/sexuais, mas também ao rompimento dos estereótipos de gênero que rodeiam o imaginário da feminilidade. Tem-se uma multiplicidade de modos de performatizar a feminilidade e nem todos se alinham aos modelos hegemônicos. A construção de um corpo passa pela forma como ele se coloca no mundo em relação a seus desejos em todos os âmbitos da vida, as escolhas de vestimenta, a forma como esse corpo se movimentará nos espaços. Por vezes, a performatividade pode se alinhar ao polo oposto, no caso a masculinidade, produzindo um estranhamento no alinhamento sexo/gênero/desejo, sem, contudo, que essas mulheres deixem de terem uma identidade feminina.

Articular a ideia trazida por Butler de abjeção com as performances de gênero e a própria vivência da sexualidade nos oferece a possibilidade de compreender de que modo a violência, não apenas física, é construída no social e nos dá indícios de como ela incide no processo de subjetivação e de construção corporal. Além disso, é possível compreender as dissidências performadas por mulheres lésbicas como uma tentativa de resistência aos modos de violência e a própria existência se configura como política. De acordo com a autora:

A tarefa crucial do feminismo não é estabelecer um ponto de vista fora das identidades construídas; essa pretensão é obra de um modelo epistemológico que pretende renegar sua própria inserção da cultura, promovendo-se, conseqüentemente, como um tema global, posição esta que instaura precisamente as estratégias imperialistas que o feminismo tem a obrigação de criticar. Sua tarefa crucial é, antes, a de situar as estratégias de repetição subversiva facultadas por essas construções, afirmar as possibilidades locais de intervenção pela participação precisamente nas práticas de repetição que constituem a identidade e, portanto, apresentar a possibilidade imanente de contestá-las (BUTLER, 2003, p. 212).

Continuando com as estratégias de contestação, Butler (2019) busca compreender de que modo se conjugam o poder e as formas de subjetivação, uma vez que não há sujeito fora das relações de poder. Uma vez que o sujeito é efeito das normas que o subordinam, como sua ação poderia ser oposta ao que o constituiu? Para a autora, esta reversão constitutiva do próprio sujeito se liga ao processo de apropriação do poder por ele. Assim, o poder que é apropriado pelo sujeito sofre alterações que podem levar o sujeito a funcionar de modo contrário ao poder que o constituiu. Para explicar o processo de incorporação psíquica da norma, a autora recorre a relação entre produção de identidade e exclusão política à incorporação da perda, por meio do que Freud chamou de melancolia.

Por melancolia, Freud em *O Ego e o Id* a define como um processo de luto que é contínuo pela perda de um objeto. Sendo o processo contínuo, a vinculação com o objeto, que já foi perdido, também é. Deste modo, esse sentimento de perda se torna permanente e se instaura na psique humana, por meio do processo conhecido como identificação. Esse objeto que foi perdido é incorporado à psique e acaba sendo preservado e se torna parte dela. De acordo com Butler (2019) isso é caracterizado como uma identificação regressiva que faz com que o objeto perdido coexista com o próprio ego e é a partir disso que a perda do objeto se torna suportável, pois o perdemos no mundo externo, mas o mantemos no mundo interno tornando permanente nossa vinculação com ele. Assim, ainda para Butler, só desistimos de um objeto porque temos o recurso da incorporação melancólica.

Trazendo essa organização teórica para a identidade de gênero, Butler afirmou que as identidades “masculina” e “feminina” se estabelecem por meio de proibições que impõem a perda de determinados modos de viver a sexualidade. A mulher precisará elaborar o luto pela perda de características alinhadas ao masculino e vice-versa. Para viver uma identidade de gênero coerente, no sentido de ser reconhecida socialmente, é necessário o cumprimento da heteronormatividade. Ou seja, para viver uma identidade de gênero inteligível é necessário reprimir a melancolia da homossexualidade. Em outras palavras, para viver uma identidade de gênero normativamente feminina, por exemplo, é necessário abrir mão da possibilidade de vivência de uma lesbianidade.

Seguindo essa lógica, os vínculos de lesbianidade transgridem a heteronormatividade na medida em que colocam em xeque uma vivência de sexualidade necessariamente heterossexual e as performances de gênero que a acompanham. Contudo, essa experiência da homossexualidade acaba por representar uma ameaça interna a própria organização da psique, trazendo à tona esse objeto perdido, que é retomado e que traz como consequência o não reconhecimento social, uma vez que não foi esquecido (BUTLER, 2019).

O que temos, a partir desse postulado teórico de Butler em sua leitura psicanalítica é que a heterossexualidade é naturalizada a partir da rejeição da homossexualidade, uma vez que a vivência de uma sexualidade hegemônica é obtida por meio da incorporação melancólica da homossexualidade, que se organiza como o objeto perdido da heterossexualidade. Contudo, o reconhecimento dessa perda, por causa das normas sociais, não pode ser externalizado e acaba por voltar-se contra o ego na forma de superego e é sentido como culpa. Assim, a proibição do luto da homossexualidade forma nosso sentimento de culpa que é continuamente reforçado pelo superego.

Esse processo resulta na conduta social ideal que é aceita nos padrões de família, de sociedade e de cultura e incide sobre aquelas pessoas que o realizam – o luto pela homossexualidade – quanto por aquelas que falham em realizá-lo e o resultado, sobre quem falha, é o sentimento de inadequação e culpa. É necessário compreender, no entanto, que o processo de

proibição da homossexualidade e internalização dessa proibição é resultado de organizações sociais normativas que a colocam como algo que deve ser evitado, portanto, inadequado. Por isso, Butler nos diz que isso exige entender não apenas como essas identidades são produzidas – como se produzem identidades heterossexuais -, mas também qual a nossa necessidade de adequação a essas normas, ou seja, como entender a nossa vinculação a uma norma que ao mesmo tempo que nos confere existência nos subordina?

Sobre isso Butler dirá a respeito da necessidade narcísica de pertencimento e inteligibilidade. Isso pode nos dar a percepção de que não existe meio de resistir sem abrir mão desse reconhecimento social e de fato a autora aponta que a resistência dirá da necessidade de abirmos mãos dessas gratificações narcísicas que estar dentro das normas nos dá. Assim, segundo Butler (2019) resistir a subordinação se dá mais pela apropriação do que pela sua recusa ou afronta. Pelo processo de apropriação é possível utilizar a norma de modos que não ratifiquem seu significado hegemônico, mas que a desestabilizam. Por exemplo, um dos modos de desestabilização da norma é o uso da injúria como forma de resistência, ou seja, a transformação de termos que eram desrespeitosos em um significado que sintetize a luta desse grupo, como a apropriação do termo sapatão como autoidentificação e não como insulto.

Portanto, a sexualidade como um dispositivo de regulação e controle social nos coloca possibilidades de resistência que se utilizam dos próprios dispositivos criados para desmantelá-los. A lesbianidade nos apresenta estratégias de como “ser” por meio de outras interpelações possíveis que se apropriam de lógicas e as ressignificam. Ser interpelada como lésbica e como mulher é enfrentar e ressignificar diariamente violências, mas a resistência se mostra possível principalmente pela continuidade de existência dessas identidades que vem questionando os modos de vivência da sexualidade.

#### **4. CONCLUSÃO**

Butler ao propor questionamentos sobre política e performatividade nos convida a pensar a dimensão discursiva da construção fundamental do sujeito. Para a autora existe uma vulnerabilidade linguística fundamental na constituição do sujeito que faz com que sejamos susceptíveis aos mais diversos discursos, inclusive aos de ódio.

Além dessa dimensão discursiva, a autora também nos aponta para a vida precária a qual fazemos parte, uma vez que necessariamente somos vulneráveis às relações. Nós precisamos das relações para existir. A partir disso a autora nos coloca, também, o quanto algumas vidas não têm suas mortes choradas, pois estão fora do reconhecimento social, logo suas vidas não são registradas como vividas. Podemos pensar, assim, quais vidas são ou não consideradas como passíveis de luto

e para isso precisamos recorrer aos padrões sociais do que são vidas corretas ou melhores e dentro desse padrão os homossexuais, transexuais, negros/as, mulheres, pobres, deficientes, refugiados não se encaixam. É no prefácio de vidas precárias que Butler sugere que existem “maneiras de distribuir vulnerabilidade, formas diferenciadas de alocação que tornam algumas populações mais sujeitas à violência arbitrária que outras” (BUTLER, 2012, p. 10).

É neste sentido que Butler (2018) irá questionar o nosso modo de fazer política e a necessidade de existirem esses movimentos políticos. Não só para reconhecimento social, como que dizendo “nós existimos, nós estamos aqui”, e com isso construir estratégias de enfrentamento e resistência a essas violências.

Com isso Butler nos instiga a pensar processos subjetivos que sejam atravessados por alianças, que ela mesma consideraria como estratégicas, entre os diferentes movimentos e, sobretudo, recuperando o espaço da arena política como um lugar de construção de diferenças e de produção de resistência, possibilitando outros modos de pensar e viver a vida.

Acreditamos que o acesso a espaços de militância, de organizações políticas, de produções de conhecimento, etc. tem o potencial de nos transformar e nos possibilitarem locais de “cura” e de resistência. Por isso, terminamos trazendo bell hooks em sua afirmação sobre isso:

Cheguei à teoria, porque estava sofrendo, a dor em mim era tão intensa que eu não poderia continuar a viver. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender, querendo entender o que estava acontecendo ao meu redor. Acima de tudo, cheguei à teoria, porque queria fazer a dor ir embora. Eu vi, na teoria, um local para a cura. (bell hooks, 2013, p. 59)

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, A. M. Da sodomita à lésbica: o gênero nas representações do homoerotismo feminino. Braga/Portugal, *Análise social*, v. XLV, nº 195, p. 307-327, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10694>

BROWN, J. **A Lesbofobia através dos tempos**: atitudes para com o lesbianismo. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Vida precária**: El poder del duelo y de la violencia. Argentina: Paidós, 2012.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas sobre uma teoria performativa de assembleia. São Paulo: Civilização brasileira, 2018.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FURTADO, R. N; CAMILO, J. A. O. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, dez. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692016000300003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 maio 2023. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.3.34-44>.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JULIANO, D; OSBORNE, R. Prólogo. Las estrategias de la negación: desentenderse de las entendidas. PLATERO, Raquel (Coord.). **Lesbianas**. Barcelona: Melusina, 2008, pp. 7-16.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. Florianópolis, **Revista Estudos Feministas**, v. 22 n° 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>

MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade E Estado**, Brasília, v. 32, n° 3, p. 725–748. 2017 <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MOUTINHO, L. **Diferenças e desigualdades negociadas**: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. Campinas, **Cadernos Pagu**, v. 42, p. 201-248, 2014.

NAVARRO-SWAIN, T. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Florianópolis, **Estudos Feministas**, v. 10, nº 1, p. 155-167, 2002. doi: 10.1590/S0104-026X2002000100009

## A EXISTÊNCIA EM CENA: UMA ANÁLISE EXISTENCIALISTA DO FILME *SOUL*

Andre Lucas N. do Valle<sup>1</sup>  
 Flávia Neves Ferreira<sup>2</sup>  
 Franciane Cavalcante Constantino<sup>3</sup>  
 Lucas Aparecido Pereira<sup>4</sup>  
 Suélen Manoel Favero<sup>5</sup>  
 Tamirez Lohany Palasi Semezatto<sup>6</sup>

### Resumo

O objetivo principal deste escrito foi de articular o enredo da animação *Soul* com algumas questões existenciais que emergem ao longo da narrativa, seguindo a perspectiva de Jean-Paul Sartre. Para tanto, foi elencado para análise os seguintes temas: existência e essência; consciência e projeto. O filme procura transmitir uma mensagem que reivindique a importância de viver a vida estando presente, consciente das escolhas e aproveitando as pequenas recompensas dela, ao invés de estar obcecado com as expectativas. O projeto mais fundamental do sujeito não é uma meta objetivada, mas é a experiência que ele faz de si na relação com o outro e com o mundo. Um dos aspectos predominantes para os pensadores existencialistas é a valorização da própria existência pessoal como ponto fundamental de suas teorias. Nessa direção, *Soul* é um filme que leva a refletir sobre as percepções humanas da mortalidade e como atribuir significado à vida diante de sua finitude.

**Palavras-chave:** Filme; Existencialismo; Jean-Paul Sartre.

### Abstract

The objective's main goal was to articulate the plot of *Soul* animation with some existential questions, which emerge throughout the narrative, following the perspective of Jean-Paul Sartre. Therefore, the following themes were listed for analysis: existence and essence; consciousness and design. The film seeks to transmit a message that claims the importance of living life being present, aware of the choices and enjoying the small rewards of it, instead of being obsessed with the purposes. The subject's most fundamental project is not an objectified goal, but the experience he has of himself in relation to the other and the world. One of the predominant aspects for existentialist thinkers is the appreciation of their own personal existence as a fundamental point of their theories. In this direction, *Soul* is a film that leads to reflection on human perceptions of mortality and on how meaning is attributed to life against finitude.

**Key-words:** Movie; Existentialism; Jean-Paul Sartre.

## 1. INTRODUÇÃO

O cinema, na maioria das vezes, é uma forma de entretenimento, porém, as representações cinematográficas também contam histórias da experiência vivida dos seres humanos, “ajudando-nos a dar sentido à nossa existência” (SHAW, 2017, p. 1-2, trad. nossa). Os filmes

---

<sup>1</sup> Discente do curso de psicologia da UNICV. E-mail: andre.lucas.nvl@gmail.com

<sup>2</sup> Docente de psicologia do UNICV. Doutora em psicologia. E-mail: prof\_flavia@unicv.edu.br

<sup>3</sup> Discente do curso de psicologia do UNICV. E-mail: franciane.18746-2019@unicv.edu.br

<sup>4</sup> Discente do curso de psicologia do UNICV. E-mail: lucaspereira@gmail.com

<sup>5</sup> Discente do curso de psicologia do UNICV. E-mail: suellen.manoel@hotmail.com

<sup>6</sup> Discente do curso de psicologia do UNICV. E-mail: tamirez.palasi22@gmail.com

podem fornecer narrativas que levam o público a refletir sobre temas existencialistas, tais como: a finitude, liberdade, projeto existencial e sentido à vida.

Nessa direção, destaca-se a animação *Soul* da Disney/Pixar, que oferece um enredo filosófico existencialista. Por meio do personagem principal Joe, *Soul* traz à tona questões que representam uma relação entre cinema e filosofia; especialmente pela ótica do existencialismo.

O existencialismo surge enquanto movimento filosófico no período entre guerras, na Europa, e ganha mais força após a segunda guerra mundial. Autores importantes como Kierkegaard (1813 – 1855) e Nietzsche (1844-1900) figuram como precursores dessa corrente filosófica. O francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) torna-se o célebre nome para a chamada filosofia existencialista, as suas postulações teóricas são pautadas pela filosofia da existência somadas à influência da fenomenologia de Edmund Husserl e da filosofia de Martin Heidegger (FERREIRA, 2022).

Posto tais considerações, o objetivo principal deste escrito é articular o enredo de *Soul* com algumas questões existenciais, as quais emergem ao longo da narrativa, seguindo a perspectiva de Sartre. Pretende-se, mais especificamente, analisar os temas “existência e essência”, “consciência e projeto” presentes no filme. Nessa direção, o escrito está subdividido em seções, a introdução; a sinopse do filme; a análise filmica em articulação com a perspectiva existencialista; a conclusão.

## **2. A ANIMAÇÃO SOUL**

O filme *Soul*, dirigido por Pete Docter e Kemp Powers, foi lançado pela Disney/Pixar em 2020; é contado do ponto de vista de Joe Gardner, o personagem principal. Joe é um homem preto, de meia idade, mora no centro movimentado de uma cidade grande, é filho de uma mãe costureira e tem o pai falecido. O personagem possui sonhos a partir de experiências anteriores com a música, especificamente pelos momentos em que viveu com seu pai, que era músico.

Inicialmente, o filme apresenta Joe trabalhando em período parcial como professor de música em uma escola de ensino médio, ele tenta através de sua atuação profissional cativar os alunos a apaixonarem-se pela música, tanto quanto ele sente-se apaixonado. Nas cenas que se sucedem, Joe tem a oportunidade de atuar como professor contratado em período integral, o que aumentaria o seu salário. No mesmo dia desta oferta, recebe a oportunidade de tocar com um grupo composto por uma cantora famosa.

Mesmo não recebendo o apoio de sua mãe, Joe vai para o teste em um clube de jazz por convite de um amigo, e, devido ao seu talento, ele é aprovado no teste. Porém, ao sair do clube já com um horário de show marcado para aquela mesma noite, acontece uma fatalidade, Joe se depara com a sua própria morte.

Assim, o filme prossegue em direção a uma espécie de caminho para o Além-Vida, mas, Joe insatisfeito com a situação, tenta fugir de todas as formas daquele lugar. Afinal, Joe não se sente pronto para a morte, já que não havia completado seu sonho de ser um músico renomado. Então, ele percorre na direção contrária do Além-Vida, na tentativa de sair dali, chega no Pré-Vida, uma espécie de escola da vida para as almas que ainda estão para nascer na terra.

Para que as almas possam chegar à terra precisam passar por um portal, dessa forma, Joe tenta lançar-se ao portal inúmeras vezes, mas, sem sucesso. Com o plano de retornar ao seu corpo e aproveitar a oportunidade de realizar sua performance musical, Joe rouba a identidade de um mentor para trabalhar com as almas em treinamento e encontrar uma maneira de retornar ao próprio corpo. Nesse percurso, o protagonista é encarregado de treinar 22, uma alma com uma visão pessimista da vida e que nega iniciar sua existência, sabotando seus mentores e seus esforços para auxiliá-la.

### **3. *SOUL* PELA PERSPECTIVA EXISTENCIALISTA**

A perspectiva existencialista é composta por pensadores importantes da filosofia, tais como Kierkegaard (1813 – 1855) e Nietzsche (1844-1900) que figuram como precursores dessa corrente filosófica. Entre outros existencialistas, destacam-se também Martin Heidegger (1889-1976), Gabriel Marcel (1889-1973), Jean Paul-Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961).

Cada um dos pensadores supracitados discorre sobre a existência humana à sua maneira, porém, eles possuem elementos comuns que possibilitam pensar no Existencialismo enquanto uma corrente filosófica. De maneira geral, os pensadores partem da ideia de existência naquilo que ela possui de mais fundamental e concreto: o mundo da vida, a própria experiência em sua apreensão mais originária (FERREIRA, 2022).

Em Sartre, o existencialismo é desenvolvido não somente como uma teoria, mas também como uma metodologia para a compreensão da realidade humana a partir de uma concepção histórico-dialética, em que o sujeito só pode ser compreendido levando em consideração sua história - individual e coletiva - e a relação que estabelece com o campo da materialidade. Além disso, o existencialismo sartriano “considera, ainda, o homem como aquele que se move para o futuro e que o faz em direção àquilo que ainda não é e que ainda pode realizar” (PRETTO; LANGARO; SANTOS, 2009, p. 398).

As ações e escolhas dos personagens da animação *Soul*, com maior destaque ao personagem principal, aproxima-se da compreensão de algumas noções desta filosofia. Diante disso, foi elencado para análise os seguintes temas existenciais: existência e essência; consciência e projeto.

### 3.1 EXISTÊNCIA E ESSÊNCIA

Um dos pressupostos centrais que caracteriza a corrente existencialista pode ser demonstrado pela célebre frase “a existência precede a essência” (SARTRE, 2014, p.620). A tese de Sartre é que os seres humanos primeiro existem, e, a partir de suas escolhas no mundo, eles criam a si mesmos.

Com efeito, sou um que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade [...]. Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma propriedade de minha natureza; é bem precisamente a textura de meu ser... (SARTRE, 2014, p. 542-543).

Para Sartre (2014), o primeiro ato da consciência é escolher. Resumidamente não há diferença entre ser e fazer. Além disso, os atos e escolhas dos seres humanos são sempre definidos dentro de uma dada situação, e dentro dessa situação (que é simplesmente um dos aspectos da condição humana) os seres humanos são livres e, portanto, responsáveis.

Acredita-se que a vida do personagem Joe retrata esta famosa frase sartreana, ou seja, os seres humanos não têm a essência ou definição pré-ordenada fixa. Em outras palavras, os sujeitos começam como nada, eles não são nada antes de começarem a fazer escolhas. Um exemplo disso, é o fato da paixão de Joe pela música não acontecer no Grande Antes, quer dizer, Joe não era nascido com a paixão de jazz nele, só depois de dar uma chance ao jazz ele pode apreciar a beleza disso.

Outro exemplo é evidenciado pela alma 22, inicialmente, ela não era nada, sem sentido, até que ela experimentou a vida no corpo de Joe, fornecendo-lhe sentido. Então, a personagem 22, primeiro existiu, depois disso, foi realizando-se no seu campo existencial.

Conforme afirma Ferreira (2022), para o existencialismo, o sujeito não é definível, porque primeiramente não é nada. Não há uma essência a priori; sua essência surge como consequência de seus atos, daquilo que ele faz de si mesmo. Em decorrência disso, o sujeito nada mais é do que aquilo que projeta ser. Ao projetar-se, o sujeito reflete sua condição de liberdade e responsabilidade perante a existência.

### 3.2 CONSCIÊNCIA E PROJETO

A noção de 'existência' de Sartre é caracterizada em termos de consciência, liberdade e 'subjetividade'. Destaca-se que o caráter essencial da existência é a subjetividade. Assim, não é

possível definir ou conceituar a subjetividade como fazem as ciências naturais. Só pode-se descrevê-la, apreendê-la e compreendê-la sob a forma de uma história pessoal.

O homem não é apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quis depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama de subjetividade [...] (SARTRE, 2014, p. 620).

Aqui, faz-se imperioso apontar que uma das principais questões da filosofia de Sartre é a concretização da realidade humana como projeto, a qual está permeada pela liberdade, elemento constituinte do sujeito. O projeto não é alguma coisa pronta e acabada, mas virá a ser ao se realizar. Esse movimento da consciência de transcender a si, de projetar é fruto da liberdade (SCHNEIDER, 2011). É a liberdade de ser, ou seja, esse poder de escolher que faz o homem partir nessa aventura de encontro de si.

O filme procura transmitir uma mensagem que reivindique a importância de viver a vida estando presente, consciente das escolhas e aproveitando as pequenas recompensas dela, ao invés de estar obcecado com os propósitos. O projeto mais fundamental do sujeito não é uma meta objetivada, mas é a experiência que ele faz de si na relação com o outro e com o mundo.

O personagem principal depara-se com vários questionamentos que o levam a refletir sobre quem ele foi e quem ele é, o que denota sua consciência ontológica. Tal consciência é para Sartre, o absoluto da subjetividade, isto é, o aspecto subjetivo da realidade. Segundo Sartre (1997), este nada vem ao mundo pelo homem que ao questionar a si e ao mundo, constata o próprio nada, pois “ele é o que não é e não é o que é”, ou seja, constitui-se pela composição de seu passado, de seu corpo, do mundo, das coisas que ele não é. Este paradoxo do ainda-não, daquilo que ainda não é, pode ser mais bem explicado pelo fato de que o sujeito é movimento em vir-a-ser.

O homem é uma história que está acontecendo, e sua identidade é sua própria história - passa a vida construindo a pessoa que ele acaba sendo no momento em que ele morre. Enquanto ele estiver vivo, ele está em construção, ele está sempre no movimento de vir-a-ser (FERREIRA, 2022). Portanto, Sartre (1997) compreende o homem a partir da dialética do que ele é e de suas possibilidades - do que ainda não é, ou seja, o vê como um vir-a-ser constante que, ao fazer-se em direção ao futuro, o faz superando seu passado.

Joe visa demais retornar à vida para tornar-se um renomado músico, mas, no decorrer da trama percebe que o tempo de vida não deve ser seu propósito, e que ao ajudar os outros a encontrarem sua inspiração, é quando ele se propõe a viver a vida a cada segundo.

Em suma, as pessoas são apenas o que elas fazem de si mesmas. O que faz com que 22 tenha sua insígnia terrestre não é sua exploração durante o Seminário que participou, mas, a partir

do momento que 22 decide viver. Joe acreditou que a única razão pela qual 22 recebe seu distintivo da terra é que ela experimentou a vida - desde a alegria de saborear pizza fresca, confrontar e fazer as pazes com os pais, até entender a tristeza dos outros por meio de seu encontro com Connie, a música de Joe Gardner.

Parafraseando Sartre (2014, p. 22): “Existir é sempre assumir seu ser, isto é, ser responsável por ele em vez de recebê-lo de fora como faz uma pedra”. O homem que busca a si mesmo fora de si – na relação de sua existência com o outro e o mundo – precisa posicionar-se, tomar consciência do que o rodeia, encontrando sentido à sua existência.

#### 4. CONCLUSÃO

Um dos aspectos predominantes para os pensadores existencialistas é a valorização da própria existência pessoal como ponto fundamental de suas teorias. Nessa direção, *Soul* é um filme que leva a refletir sobre as percepções humanas da mortalidade e como atribuir significado à vida diante de sua finitude.

Através da jornada de Joe pela "Grande Antevida", pode-se observar o valor intrínseco da existência. Ao se deparar com a finitude da vida, Joe sente-se culpado, frustrado e insatisfeito por não ter alcançado suas expectativas pessoais. Porém, quando ele percebe que o tempo de vida não deve ser seu propósito, ele encontra sentido para além de suas metas pessoais, propondo-se a viver a vida no “agora”.

O existencialismo entende o sujeito como um ser em constante mudança, em uma dialética com o outro e o mundo. Assim sendo, cada um vivencia os fenômenos de forma diferente, atribuindo sentido às experiências vividas. Ademais, o homem não está só, existe em um mundo de relações, no qual está inserido. Convivendo não de maneira isolada, mas com outras pessoas, o sujeito vai crescendo, amadurecendo, realizando-se como projeto de ser a partir de suas escolhas.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOCTER, P. **Soul**. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2020.

FERREIRA, Flávia Neves. **Psicologia Fenomenológica existencial: da escuta à técnica**. Ponta Grossa: Ed. da Autora, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4. Petropolis: Editora Vozes Ltda, 2014.

PRETTO, Z.; LANGARO, F.; SANTOS, G. B. Psicologia clínica existencialista na atenção básica à saúde: um relato de atuação. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n.2, 2009.

SCHNEIDER, Daniela. **Sartre e a Psicologia Clínica**. Florianópolis: UFSC, 2011.

SHAW, Daniel. **Movies with Meaning: Existentialism Through Film**. Ebook, 2017.

## SERVIÇO SOCIAL: A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS CRAS I E II NO MUNICÍPIO DE COELHO NETO – MA

Mauro Sérgio Brito Rodrigues<sup>1</sup>  
Maria Cristina Gabriel<sup>2</sup>

### RESUMO

Este estudo trabalha na perspectiva de demonstrar que o trabalho do Assistente Social perpassa diferentes dimensões, sendo a Política Pública de Assistência Social uma delas. O que possibilita a inserção desse profissional nos vários espaços sócio-ocupacionais, destacando-se os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Dessa forma este artigo é de cunho bibliográfico e de caráter qualitativo, tendo como objetivo geral conhecer o papel do profissional do Serviço Social dentro dos Centros de Referência de Assistência Social no município de Coelho Neto - MA. E os objetivos específicos: Identificar o perfil das demandas que perpassam pelas instituições em estudo; descrever como se dá a intervenção dos profissionais do Serviço Social nesses espaços; Caracterizar os instrumentos e técnicas realizados pelo assistente social e refletir sobre os limites e possibilidades do trabalho do assistente social no CRAS. As categorias que nortearam esse estudo foram Serviço Social e a Política de Assistência Social, visando refletir sobre as estratégias voltadas para as políticas sociais que vem sendo aplicadas no município com vistas a diminuir os riscos de maiores vulnerabilidades sociais nas comunidades locais, cabendo assim ao Assistente Social o escopo perante os anseios sociais das famílias atendidas nos centros de referências CRAS I e II. Os resultados obtidos em relação ao tema em estudo preponderaram nas discussões, através de leituras em diversas fontes sobre a teoria e a prática do profissional em Serviço Social nos CRAS na cidade de Coelho Neto – MA.

**Palavras-chave:** CRAS. Assistência Social. Políticas Públicas. Serviço Social. Trabalho.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a temática serviço social: a atuação do assistente social nos CRAS I e II no município de Coelho Neto – MA, que surgiu como exigência de trabalho para a conclusão do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Cidade Verde, para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social, buscando discutir e aprofundar sobre a atuação dos profissionais do Serviço Social no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A temática justifica-se pela importância desta pesquisa que começa a partir da curiosidade em pesquisar sobre o tema serviço social: a atuação do assistente social nos CRAS I e II no município de Coelho Neto – MA, visando com que o profissional do serviço social efetivar a garantia de direitos aos usuários, como elemento fundamental no acesso destes usuários à política de Assistência Social.

1. Graduando em Serviço Social pelo Centro Universitário Cidade Verde - UNICV. E-mail: sergiorodrigues\_cn@hotmail.com

2. Especialista em Educação no sistema prisional e Especialista em Políticas Públicas: Infância e Adolescência, graduada em Serviço Social e História.

Nesta perspectiva, o presente estudo desenvolvido sob o método dedutivo no qual parte do geral para o particular, busca refletir sobre a relevância do trabalho do assistente social em uma unidade pública responsável pela oferta de serviços de proteção social básica da Política Pública de Assistência Social às famílias, grupos e indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Uma vez que vem aumentando os índices de extrema pobreza principalmente após a pandemia do coronavírus, com ela cresce a necessidade de políticas sociais capacitadas para atendimento aos usuários na melhoria da qualidade de vida.

Neste contexto, apresenta-se os objetivos geral e específicos deste trabalho, geral é conhecer a prática profissional dos assistentes sociais nos Centros de Referência de Assistência Social, no município de Coelho Neto – MA, observando aplicabilidade das Políticas de Assistência Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II da cidade de Coelho Neto – MA, específicos: identificar o perfil das demandas que perpassam pelas instituições em estudo; descrever as políticas da Assistência Social desenvolvidas nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II no município de Coelho Neto-MA e caracterizar os instrumentos e técnicas realizados pelo assistente social.

Portanto, este artigo foi desenvolvido por meio de quatro tópicos. O primeiro tópico trata do serviço social no Brasil, onde nos últimos anos percebe-se, através deste estudo, um avanço significativo na área do Serviço Social e principalmente nas Políticas Públicas desenvolvidas nas Secretarias de Assistência Social em todo país.

O segundo tópico versa sobre as transformações no trabalho dos (as) Assistentes Sociais, assim neste capítulo será abordado informações relevantes em relação a evolução do trabalho do Assistente Social (a) que ao adentrar no mercado de trabalho como um dos agentes responsáveis pela execução de Políticas Públicas oferecidas pelo âmbito do Estado.

O terceiro tópico discorre sobre a atuação do Assistente Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II no Município de Coelho Neto - MA. Dessa forma, este capítulo descreve sobre a prática do profissional do Assistente Social (a), no município de Coelho Neto – MA, a partir das categorias, práxis e instrumentalidade, na Política de Assistência Social.

O quarto e último tópico abordará procedimentos metodológicos e apresentação e discussão dos resultados, visando oferecer um panorama em relação aos procedimentos utilizados durante a realização da pesquisa.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

No Brasil nos últimos anos percebe-se, através deste estudo, um avanço significativo na área do Serviço Social e principalmente nas Políticas Públicas desenvolvidas nas Secretarias de Assistência Social em todo país. Assim o livro dos autores Iamamoto e Carvalho (1996) é fundamental para compreender o significado histórico da profissão no processo de reprodução das relações sociais na sociedade capitalista brasileira e sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, mediante o uso de categorias fundamentais da análise marxista.

E como afirmam ainda os mesmos autores citados no contexto acima que “a apreensão do significado histórico da profissão só é desvendada em sua inserção na sociedade capitalista, pois ela se firma como instituição peculiar na e a partir da divisão social do trabalho” (IAMAMOTO; CARVALHO, 1996, p. 16). Dessa forma permite compreender as implicações políticas, históricas e sociais do exercício profissional, mas em especial as dimensões objetivas e subjetivas que permeiam o trabalho do assistente social.

Neste contexto no Brasil, com o avanço do chamado Movimento de Reconceituação do Serviço Social, a vertente crítico-dialética (NETTO, 2011), paulatinamente, consegue hegemonia na direção da categoria profissional por meio de um amplo movimento de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político. Isso marcou a aproximação cada vez maior com a teoria de Marx como forma de entender a realidade e o Serviço Social, ocasionando a construção das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996, na efetivação do novo Código de Ética Profissional de 1993 e na revisão da Lei de Regulamentação da Profissão, de 1996.

Para Iamamoto e Carvalho (1996), durante o período de surgimento do Serviço Social brasileiro, o país vivia um momento de intensa agitação política, econômica e social. O contexto era de generalização do trabalho livre, do aumento da imigração, do desenvolvimento urbano, do processo de industrialização e da organização da classe trabalhadora. Diante do exposto a autora acrescenta ainda que:

O surgimento de uma classe trabalhadora mais consciente de sua situação de exploração e organizada fez com que se desse notoriedade à situação de pobreza e miséria que se vivia, ou seja, à questão social. Conforme Iamamoto e Carvalho (1996, p. 77),

Nesta perspectiva observou que o Estado assumiu a regulação entre as tensões entre capital e trabalho tendo em vista a efetivação de um conjunto de iniciativas (como a criação de leis sindicais, sociais e trabalhistas de grandes instituições assistenciais), visando ao atendimento das necessidades sociais das classes trabalhadoras. Sendo assim o movimento de controle dos conflitos sociais que ocorreu o reconhecimento da questão social e, com isso, o surgimento do Serviço Social.

Neste sentido, os assistentes sociais trabalham diretamente na contradição existente na relação capital-trabalho, nas situações de pobreza e miséria postas aos trabalhadores e sua

família. A atuação profissional será orientada por uma prática de cunho humanista conservador contrário aos ideários liberal e marxista na busca de superação da hegemonia do pensamento social da Igreja em face da “questão social” (YAZBECK, 2009, p. 131).

Diante das leituras observou que na década de 1970, ocorre o reconhecimento do Serviço Social como área de conhecimento no âmbito das Ciências Sociais aplicadas pelas agências públicas oficiais de fomento à pesquisa e inovação tecnológica (conquista pioneira no Serviço Social latino americano), afirmando o estatuto teórico da profissão e sua contribuição à produção de uma massa de conhecimento crítico na formação de cultura contra hegemônica.

Neste artigo ficou evidente que o profissional assistente social é capacitado, através de sua formação generalista para exercer sua profissão tanto, no âmbito público como privado buscando desenvolver os serviços socioassistenciais, prestando assistência aos indivíduos, auxiliando na construção e garantia de seus direitos, atuando através de pesquisa e análises da realidade social em instituições que estão inseridas.

No entanto, o trabalho das (os) assistentes sociais, são as condições peculiares da divisão social e técnica do trabalho imperante na sociedade burguesa. O trabalho do Serviço Social tem como característica sempre presente a exigência da interferência nas variáveis empíricas nos espaços profissionais, o que possibilita uma intervenção que transforme a vida dos sujeitos.

Sendo que a profissão de Assistente Social ganhou força para sair da condição de assistencialista, passando a ter um salário com a provação da Lei n. 2.317/2010 reconhece a condição de trabalhador assalariado do assistente social e normatiza uma carga semanal de trinta horas de trabalho sem redução do salário, fruto de ampla mobilização da categoria. Hoje ela requer a defesa da aplicação das Políticas Públicas de Assistência Social em todas as partes do país.

Diante dessa conquista os (as) assistentes sociais, vêm conseguindo com muita luta uma nova imagem social da profissão que se tornou essencial para os usuários das Políticas Públicas relacionadas aos direitos, apoiando a participação qualificada dos sujeitos sociais em defesa de suas necessidades e direitos.

Segundo o autor Mota (2016) o Serviço Social agrega à condição de profissão a dimensão de disciplina científica, onde o referido autor salienta que essa é uma importante conquista para os futuros trabalhadores da área, afirmando ainda que a relevância do estatuto teórico da profissão e sua contribuição à produção de uma massa de conhecimentos críticos à formação dos (as) assistentes sociais.

Diante dessa importância da abordagem científica da profissão, pode-se citar que o Serviço Social brasileiro contemporâneo é expressão de amplo movimento de lutas pela democratização da sociedade e do Estado no país, com forte presença das lutas operárias que

impulsionaram a crise da ditadura militar. Foi no contexto de ascensão dos movimentos das classes sociais, das lutas em torno da elaboração e aprovação da Carta Constitucional de 1988 e da defesa do estado de direito, que a categoria foi sendo socialmente questionada pela prática política de diferentes segmentos da sociedade civil e não ficou a reboque desses acontecimentos.

Dessa forma, em seu cotidiano o (a) Assistente Social trabalha com diversas situações vividas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais, que são atravessadas por determinações de classes. Assim os profissionais desta área são desafiados a entrarem nas casas dos usuários atendidos para atender suas necessidades sociais tanto, na esfera pública como privada buscando potencializar os espaços coletivos, mas também a condição individual de cada sujeito.

## **2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS**

Neste item será abordado sobre a evolução do trabalho do Assistente Social (a) que ao adentrar no mercado de trabalho como um dos agentes responsáveis pela execução de Políticas Públicas oferecidas pelo âmbito do Estado. Dessa forma o profissional entra na trama de relações sociais concretas, em um processo de divisão social e técnica do trabalho que o Serviço Social constitui um espaço de profissionalização e assalariamento.

Assim, ao longo do estudo ficou evidente que na década de 1990, durante o processo de precarização do trabalho no contexto das transformações e redefinições na contemporaneidade. No nosso país que é o caso, observa as diferentes formas de precarização do trabalho e do emprego assumem na atualidade novas configurações e manifestações tanto do poder público como da sociedade por melhores condições de vida dos sujeitos envolvidos no processo de assistencialismo.

Para o autor Raichellis, 2011, p.421 escreve sobre a reestruturação produtiva e das Políticas Neoliberais, ocorreram profundas transformações do trabalho e da vida social, consolidando-se “o binômio flexibilização/precarização e a perda da razão social do trabalho”.

Com isso para combater essa precarização no trabalho do (a) Assistente Social, o Estado de posse de seu papel redefiniu no Brasil novos contornos para o mercado de trabalho da (o) assistente social, com novas atribuições, funções, bem como requisitos e habilidades, sob novas condições e relações de trabalho com incidências de autonomia profissional.

Diante do contexto só foi possível essa autonomia devida as grandes lutas por uma sociedade em favor da equidade e justiça social não pode deixar, em segundo plano, os desejos e demandas de setores historicamente oprimidos, como as mulheres, os negros, os gays, as lésbicas, as travestis, os transgêneros, as crianças, os adolescentes e os idosos. Segundo Braz (2005), o projeto ético-político da profissão assume um compromisso com a autonomia, emancipação e

reconhecimento da liberdade como valor ético central, uma vez que apresenta como opção “um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”.

Assim, dentro do contexto da autonomia na profissão do assistente social (a) passa por um viés de mudanças e avanços como o domínio das tecnologias onde o autor Grohmann, (2020, p. 93), expressa a seguir na perspectiva marxiana, as tecnologias são resultado do trabalho humano, expressões do processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Assim, a imbricada relação entre trabalho e tecnologia permite refutar as análises que procuram desistoricizá-la, caracterizando-a como traço singular do capitalismo contemporâneo (GROHMANN, 2020, p. 93).

Com o intuito de usar as tecnologias no ambiente de trabalho, visando melhorar as condições de trabalho do profissional em serviço social e atender os usuários de forma mais rápida, através de mecanismos digitais que facilita os atendimentos nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social como: individual, acolhida, escuta, visita domiciliar, trabalho socioeducativo, grupo, planejamento familiar, atendimento familiar emergencial, liberação de documentos, orientação, reuniões etc.

Neste ambiente de transformação do trabalho do Assistente Social (a) entre os serviços público ou privado observe-se a seguinte citação:

No caso de complexos serviços pessoais (como ensinar, cuidar ou o serviço social) envolvendo um conjunto de conhecimentos tácitos e contextuais, qualificações comunicativas e trabalho emocional, o processo de padronização que sustenta a mercadorização não é, de forma alguma, fácil de alcançar, demandando diversos processos em que os conhecimentos tácitos são progressivamente codificados; tarefas são padronizadas; formas de avaliação de resultados são estabelecidas; o gerenciamento dos processos é reorganizado; organizações são desmembradas em suas diversas partes; essas partes são formalizadas, algumas vezes como entidades legais separadas e relações análogas às do mercado são introduzidas entre elas (HUWS, 2018, p. 306).

Para o autor, a incorporação das tecnologias nos serviços público e privado, como os sistemas de informação, que são usados pelas instituições funcionam como forma de ampliar a produtividade do trabalho e as condições de competitividade ao longo das últimas décadas se expandindo de forma significativa em diversos órgãos por todo o país.

E é visível o uso das tecnologias para o mundo do trabalho não sendo diferente para o assistente social foi no contexto da Covid-19, o capitalismo tem efetuado mudanças nas formas de organização do trabalho em escala global, face à pressão de organismos internacionais multilaterais e da mobilização política dos movimentos e lutas sociais em prol da adoção de medidas protetivas contra a propagação do vírus.

No entanto, grande parte da classe trabalhadora se vê impossibilitada de interromper suas atividades laborais, manter o isolamento social ou trabalhar em home office, seja por estar inserida em serviços essenciais que precisam ser prestados presencialmente, ou ainda por estar em condição

de desemprego ou subemprego, não dispondo de condições objetivas para manter o distanciamento social (ANTUNES, 2020).

Assim diante do cenário apresentado acima o autor Veloso (2010), relata que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), têm um importante papel de potencializar o exercício profissional dos assistentes sociais, pois permitem o acesso a informações que podem ser socializadas com os usuários, a construção de registros, sistematização de dados; contribuem para a construção de perfis dos usuários, que podem ser utilizados em pesquisas, na avaliação das ações profissionais, aperfeiçoamento das políticas, dentre outras possibilidades.

Enfim, as transformações ocorridas ao longo dos anos na profissão do Assistente Social (a) foram construídas, através de muita luta e persistência, buscando sempre a melhoria tanto, na formação acadêmica como no atendimento das demandas voltadas aos usuários das Políticas Públicas da Assistência Social, por meio dos Centros de Referências (CRAS), visando superar os desafios colocados aos profissionais assistentes sociais no cenário contemporâneo.

### **2.3 A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NOS (CRAS) CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL I E II NO MUNICÍPIO DE COELHO NETO – MA**

Este estudo aborda a prática do profissional do Assistente Social (a), no município de Coelho Neto – MA, a partir das categorias, práxis e instrumentalidade, na Política de Assistência Social, visando alcançar os objetivos geral que é descrever a prática profissional dos assistentes sociais nos Centros de Referência de Assistência Social, no município de Coelho Neto – MA, observando também aplicabilidade das Políticas de Assistência Social desenvolvidas nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II da cidade de Coelho Neto – MA.

Assim, segundo as (orientações técnicas do (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social, 2009) estes espaços devem oferecer serviços de forma planejada, com conhecimento prévio do território e das famílias que habitam nesta localização, observando as necessidades e potencialidades, fazendo o mapeamento das situações e vulnerabilidades que o cercam.

Neste contexto, a atuação do profissional do Assistente Social (a) nos (CRAS) Centros de Referência da Assistência Social no município de Coelho Neto – MA, baseia-se na aplicabilidade das Políticas Públicas da Secretaria de Assistência Social geral, que é concebida dentro do sistema único de assistência social, onde pode-se citar a política de assistência social básica como: Serviço de Convivência, Serviço de Proteção Básico no domicílio de Pessoas com Deficiência e Idosos, Programa PAIF que fica dentro dos próprios (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social, Projeto Música eficiente, Bolsa Família. Sendo que estes são os principais projetos que os assistentes sociais (a) fazem o acompanhamento nos CRAS, Centro de Referência da Assistência

Social, sendo que cada (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social realiza os atendimentos de acordo com cada realidade que se encontra inserido dentro do município.

Diante das responsabilidades dos profissionais que atuam nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social e principalmente os Assistente Sociais (a) é necessário:

- Prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica/ou especial para famílias, indivíduos e grupos que dela necessitem; - Contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural; - Assegurar que as ações no âmbito da Assistência Social tenham centralidade na família, e que garantam a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2012, p. 27).

O que fica evidente nesta citação, é que para a Assistência Social a proteção social básica deve ser executada de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), sob coordenação do órgão gestor. Tendo em vista a qualidade nos serviços prestados aos seus usuários.

Por fim, ao que compete o trabalho dos profissionais da assistência social, em especial os Assistentes Sociais (a) e que atuam cotidianamente no atendimento dos usuários nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social no município de Coelho Neto – MA, mesmo enfrentando inúmeras dualidades inerentes a profissão, merecem todo respeito e louvor, por trabalhar de forma comprometida e eficaz possibilitando um serviço igualitário a todos os públicos alvo das Políticas Públicas da Assistência Social.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativa sobre a temática do Serviço Social: a atuação do Assistente Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II no município de Coelho Neto – MA. Com o objetivo geral conhecer o papel do profissional do Serviço Social dentro dos Centros de Referência de Assistência Social no município de Coelho Neto - MA.

Diante da metodologia utilizada ser a pesquisa bibliográfica, realizou-se leituras em fontes confiáveis como artigos, publicação em revistas, sites, monografias e livros, buscando, através das discussões, interpretação, resolução dos problemas e as operações que envolvam uma análise e síntese fundamental ao processo de investigação.

Para o autor Faleiros diz que a metodologia no serviço social é:

O tema da metodologia no Serviço Social é bastante complexo, objeto de um amplo debate que envolve uma série de pressupostos de diferentes abordagens. Porém, isso não é possível esgotar-se nesse artigo, em virtude da amplitude das atribuições. (FALEIROS, 2008 p.129).

Portanto, os resultados obtidos em relação ao tema em estudo preponderaram nas discussões, através de leituras em diversas fontes sobre a teoria e a prática do profissional em Serviço Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social na cidade de Coelho Neto – MA.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir o presente artigo, sobre o tema Serviço Social: a atuação do Assistente Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social I e II no município de Coelho Neto – MA. Visando alcançar o objetivo geral que é conhecer o papel do profissional do Serviço Social dentro dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), percebe-se ao longo deste estudo que conhecer e debater a prática dos Assistentes Sociais (a) no campo das Políticas Sociais não é fácil, já que precisa levar em consideração a prática profissional do ponto de vista do conhecimento do Serviço Social.

Dessa forma, durante a elaboração dos itens que contêm este artigo como serviço social; as transformações no trabalho dos (as) Assistentes Sociais e a atuação do Assistente Social nos (CRAS) Centro de Referência da Assistência Social no município de Coelho Neto - MA, observou-se os grandes avanços entre eles a autonomia profissional, facilitando assim um melhor acompanhamento das Políticas de Assistência Social aos sujeitos usuários dos serviços prestados por meio das ações desenvolvidas pelo poder público e privado.

Logo, o Serviço Social tem encontrado, atualmente, um campo fértil; esta profissão vem crescendo ao longo dos anos, exigindo assim discussões/reflexões teórico-filosóficas sobre a sua natureza. Quanto à prática profissional cotidiana, está se apresenta mais definida e específica voltada para o público alvo a que se propõe o assistente social.

#### **5. REFERÊNCIAS**

Brasil. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRAGA, Léa Lucia, Cecílio. O trabalho de Assistência Social no CRAS. In: O Trabalho do Assistente Social no SUAS: Seminário Nacional/CFESS. Brasília: 2011. 148p.

GROHMANN, R. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, R. Uberização, trabalho digital e indústria 4.0. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 93-109.

HUWS, U. A formação do cibertariado: trabalho digital em um mundo real. São Paulo: Editora Unicamp, 2018.

IAMAMOTO, M. V. & CARVALHO, R. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil- esboço de uma interpretação histórico-metodológica, 9ª edição, São Paulo Cortez/ CELATS, 1996, p. 16.

NETTO, J. P. Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2011.

RAICHELIS, R. Intervenção profissional do assistente social e condições de trabalho no SUAS. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 104, especial, out./dez. 2011.

VELOSO, R. S. Tecnologias da Informação e Serviço Social: notas iniciais sobre o seu potencial estratégico para o exercício profissional. Emancipação, Ponta Grossa, v. 10 n. 2, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/766>. Acesso em 08 mar. 2020.

YAZBEK, M. C. Fundamentos histórico e teórico-metodológicos do Serviço Social. In: \_\_\_\_\_. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

## O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Heriberto Francisco Xavier<sup>1</sup>  
Daniella Alvarenga Marques<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda a temática da formação continuada de professores para a alfabetização em sua interface com o Programa Tempo de Aprender instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Coordenado pelo Ministério da Educação, o referido Programa se configura como uma das estratégias implementadas no âmbito da Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o Programa Tempo de Aprender e seus contributos à formação continuada de professores para a alfabetização no cenário brasileiro que começou a ser desenhado a partir de 2019. Para o alcance desse objetivo, parte-se de uma pesquisa de abordagem essencialmente qualitativa e de natureza exploratória, bibliográfica e documental. A coleta dos dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2022 e valeu-se de consultas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal do Ministério da Educação (MEC) e no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Os resultados indicam que o Programa Tempo de Aprender e as ações por ele implementadas são um retrocesso à alfabetização no Brasil e pouco contribuem para a formação continuada dos professores alfabetizadores dentro de uma perspectiva crítica, criativa e sócio-histórica.

**Palavras-chave:** Ações Educacionais. Ministério da Educação. Cursos de Formação. Ensino Fundamental.

### 1. INTRODUÇÃO

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Coordenado pelo Ministério da Educação, o referido Programa se configura como uma das estratégias implementadas no âmbito da Política Nacional de Alfabetização instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

<sup>1</sup> Graduado em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); pós-graduado em formação de professores para educação básica, pelo Centro Universitário Cidade Verde (UniCV). E-mail: herixavier.educ@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em educação pela UEM; pós-graduação em gestão e coordenação escolar. psicopedagogia clínica e institucional. Professora dos cursos de pedagogia presencial e EaD e coordenadora da pós-graduação EaD em Educação no Centro Universitário Cidade Verde (UniCV).

Conforme expresso na Portaria que o instituiu, o Programa Tempo de Aprender tem como finalidade melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil, sendo que uma de suas ações principais é a formação continuada para professores alfabetizadores. A realização de uma pesquisa que aborda a temática da formação continuada de professores para a alfabetização em sua interface com o Programa Tempo de Aprender se faz necessário, em primeiro lugar, porque envolve questões atuais no plano das ações educacionais do governo federal para a educação básica. Em segundo lugar, porque tais ações têm repercussão prática nos processos de ensino e aprendizagem materializados no chão da escola. Por fim, porque tanto as estratégias de alfabetização quanto as de formação de professores alfabetizadores estão intimamente ligadas ao projeto de sociedade que se deseja formar.

Direcionar o olhar para uma temática como essa também se revela de suma importância ao debate acadêmico-científico e serve para endossar o corpus de estudos já realizados até então. Além disso, possibilita que os professores e demais agentes educacionais tenham em mãos mais um recurso para refletir sobre sua própria formação e a formação dos seus alunos em vias de alfabetização.

É preciso ressaltar que o desejo em realizar tal pesquisa nasce tanto de questionamentos advindos das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar em turmas de alfabetização quanto da participação recente em cursos direcionados aos professores alfabetizadores oferecidos pelo Programa Tempo de Aprender. Além disso, a pesquisa surge como uma das demandas do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica, do Centro Universitário Cidade Verde (UniCV), iniciado no ano de 2022.

Frente ao exposto, o objetivo geral deste artigo é analisar o Programa Tempo de Aprender e seus contributos à formação continuada de professores para a alfabetização no cenário brasileiro que começou a ser desenhado a partir de 2019. Por seu turno, seus objetivos específicos são mapear as ações do Programa Tempo de Aprender destinadas à formação de professores alfabetizadores, identificar os contributos do Programa Tempo de Aprender à formação continuada de professores para alfabetização e examinar a proposta de cursos de formação continuada oferecidos no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

Para melhor compreensão do que se objetiva e para fins didáticos, organiza-se a continuação deste artigo em algumas seções. Primeiro, apresenta-se o referencial teórico, trazendo reflexões importantes acerca da temática sob a luz de documentos e estudos realizados. Em seguida, descreve-se sobre os procedimentos metodológicos utilizados ao decorrer da pesquisa. Na sequência, é feita a apresentação e discussão dos resultados, com foco nos achados sobre ações do Programa Tempo de Aprender, nos contributos desse Programa à formação continuada dos

professores e na proposta de dois cursos oferecidos em seu âmbito. Feito isso, tece-se algumas considerações finais e destaca-se a lista de referências empregadas no percurso deste texto.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 MARCOS LEGAIS DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, configurou-se como uma primeira estratégia, do governo que ascendeu ao poder após a disputa eleitoral de 2018, na pretensão de elevar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Por meio dessa Política, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ficou responsável por implementar

programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, p.15).

Desde sua instituição, coube ao Ministério da Educação coordenar e orientar no âmbito nacional os programas e ações da nova política de alfabetização que teve como um de seus princípios a “adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas”; como um de seus objetivos “contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014”; e como uma de suas diretrizes a “valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.” (BRASIL, 2019, p. 16).

A partir desse momento e do cenário que com ele começou a ser desenhado, os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização deveriam se fazer presentes na agenda educacional brasileira, sobretudo nas ações referentes à alfabetização, tais como, a formação de professores.

Como se nota, um dos objetivos da Política Nacional de Alfabetização está relacionado às metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação. Esse Plano foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por 10 anos e cuja Meta 5 diz respeito a “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p.3). Por sua vez, a Meta 9 propõe

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 5).

Em cada uma dessas metas, há uma série de estratégias que devem ser implementadas com vista a sua consecução. Tomando por referência a Meta 5, uma das estratégias a ser implementada é:

promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação **stricto sensu** e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, 2014, p. 3).

Assim, tomando por base esses aspectos constantes no Plano Nacional de Educação, o Decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização indica que a implementação dessa nova política deverá ser concretizada por meio de programas, ações e instrumentos que incluem, dentre outros, o “estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 16).

Assim, tendo em vista as demandas da Política Nacional de Alfabetização é que o Ministério da Educação lançou o Programa Tempo de Aprender, o qual foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Esse Programa se configurou como uma segunda estratégia do governo federal na pretensão de elevar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas.

O Programa Tempo de Aprender é organizado em quatro eixos, quais sejam: formação continuada de profissionais da alfabetização, apoio pedagógico para a alfabetização, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização (BRASIL, 2020). Dentro do primeiro eixo, por exemplo, estão as ações voltadas à formação continuada para professores alfabetizadores.

Conforme a Portaria que o instituiu, o Programa Tempo de Aprender, bem como seus princípios e objetivos estão alinhados tanto ao Plano Nacional de Educação quanto à Base Nacional Comum Curricular e à Política Nacional de Alfabetização. Dessa forma, as ações educacionais por ele implementadas também tenderiam a estarem alinhados a esses instrumentos legais. Ações, por exemplo, como a oferta de cursos de formação continuada. Não por acaso, naquela Portaria já é apresentada a intenção de oferta e as primeiras informações sobre um curso direcionado aos professores, qual seja: o curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, dentre outras competências, coube ao Ministério da Educação a função de “coordenar nacionalmente o processo de formação de professores alfabetizadores e da educação infantil e gestores das redes estaduais, municipais e distrital de educação” (BRASIL, 2020, p. 70) de modo a viabilizar as ações educacionais propostas pelo Programa Tempo de Aprender.

Em síntese, pode-se dizer que se constituem como principais marcos legais do Programa Tempo de Aprender: a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019; e a Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.

## **2.2 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: DA CONCEPÇÃO ÀS CRÍTICAS**

Na trilha de um cenário educacional que vinha se desenhando desde 2019, o Programa Tempo de Aprender foi concebido no ano de 2020, na pretensão de cumprir e buscar um alinhamento às ações demandadas pelo Plano Nacional de Educação (aprovado em 2014), pela Base Nacional Comum Curricular (homologada em 2017) e pela Política Nacional de Alfabetização (instituída em 2019).

À primeira vista e aos olhos pouco atentos do senso comum e até mesmo de grandes números de profissionais que atuam na alfabetização, seria possível dizer que o Programa Tempo de Aprender surge como uma proposta inovadora e capaz de dar uma guinada na qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas brasileiras, através de ações a serem realizadas em cada um de seus quatro eixos norteadores.

Contudo, desde sua concepção e com o andamento de suas primeiras ações, tais como, tal Programa passou a ser alvo de críticas em relação aos objetivos propostos, Tais críticas partem, sobretudo, de estudiosos, pesquisadores e educadores ligados à alfabetização e à formação de professores.

Segundo Amarante, Moreira e Gonçalves (2021), o Programa Tempo de Aprender agrega uma série de caracterizações, demonstrando incapacidade em seus objetivos para atuar como uma política de Estado capaz de atender a garantia do direito à alfabetização.

Mas não só esse Programa é alvo de críticas. A própria Política Nacional de Alfabetização, a partir da qual ele foi gestado, também tem sido criticada, pois aponta na direção de um projeto educacional com intenções político-ideológicas fortemente ligado ao capital e a movimentos conservadores. Assim, conforme se denota de Mortatti (2019, p. 17), tal política de alfabetização estaria permeada por “um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador em implementação no país” e alavancado de forma dissimulada com a ascensão ao poder do governo eleito em 2018. A partir de então, pode assim dizer, começaram a entrar em cena algumas políticas de Estado repletas de politicidade a fim de alcançar os objetivos daquele projeto ideológico e provocar uma ruptura com todo o processo sócio-histórico e de conquistas que vinha sendo construído nas últimas décadas. A própria Mortatti (2019) aponta essa politicidade

intrínseca à Política Nacional de Alfabetização e destaca outros fatores a ela relacionados, tais como as

[...] estratégias de persuasão relacionadas tanto com o objetivo explícito de didatização/transposição didática das “evidências científicas” [...] quanto com os objetivos implícitos, de réplica silenciosa como confronto desqualificador em relação aos documentos de políticas similares de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória. (MORTATTI, 2019, p. 23).

Mortatti (2019) ainda destaca a nítida tentativa de imposição de aplicação à alfabetização no Brasil dos princípios do chamado movimento Educação Baseada em Evidências, o qual se deriva de outro movimento, qual seja: o movimento Medicina Baseada em Evidências.

Conforme Teixeira e Silva (2021), a Política Nacional de Alfabetização ancora-se sumariamente na abordagem da instrução fônica ou método fônico em detrimento de outros paradigmas, tais como, o construtivista, o do letramento e o da consciência fonológica. Ainda conforme essas autoras, desde o processo de redemocratização do país nenhuma política pública havia recomendado uma abordagem específica para a alfabetização, o que só veio a ocorrer a partir da Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019.

Nessa abordagem de alfabetização, a recomendação é que se parta do ensino das unidades menores da fala, isto os sons, contemplando a relação grafema-fonema (TEIXEIRA; SILVA, 2021), centrando o processo de alfabetização no método de ensino. Dessa forma, “a alfabetização no Brasil sofre uma ruptura a partir de agora, a PNA desconstrói o discurso do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica [...] e institui a instrução fônica que reaparece como algo *novo* e revolucionário.” (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 676).

Conforme se denota dos estudos analisados, as críticas que recaem sobre a Política Nacional de Alfabetização são extensivas ao Programa Tempo de Aprender tanto no que tange às práticas de alfabetização propostas para serem desenvolvidas na sala de aula quanto no que tange às formações oferecidas aos professores responsáveis por disseminar tais práticas.

Assim, em relação aos cursos oferecidos pelo Programa, por exemplo, as críticas centram-se em sua “visão reducionista de alfabetização, que privilegiam um discurso único de ciência e negligenciam o pluralismo de ideias e a diversificação de abordagens teóricas e metodológicas para o ensino da leitura e da escrita.” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2022, p. 119). Essas autoras acrescentam também que:

Com as mudanças recentes no governo federal, marcadas pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a ascensão da direita ao poder, houve uma alteração nas orientações que vinham sendo propostas ao trabalho com a alfabetização. A Política Nacional de Alfabetização vem defendendo desde 2019, um conceito objetivo e único de alfabetização com base na ciência cognitiva de leitura e da neurociência. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2022, p. 121).

Ora, se alfabetização e as políticas inerentes a ela são atingidas, dissimuladamente, por essa visão reducionista, também a formação dos professores proposta no âmbito de tais políticas tende a seguir pelo mesmo caminho, o que pode repercutir diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças no chão da escola. Portanto, podem influenciar na concretização e manutenção de um projeto de sociedade hegemônico, conservador, homogeneizador e a serviço do capital.

A visão reducionista é tão nítida que está impregnada já na concepção de alfabetização definida pelo Decreto que instituiu a Política Nacional de Alfabetização, o qual a concebe como sendo o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 16). Dessa definição, infere-se que, além de deslocar o foco da alfabetização para o método de ensino, fônico, ela reforça a concepção de leitura e escrita como simples processo de codificação e decodificação de sinais gráficos.

Além disso, o reducionismo também está escancarado em relação à concepção de professor, uma vez que a Portaria que instituiu o Programa Tempo de Aprender considera apenas “professores alfabetizadores, aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental” (BRASIL, 2020, p. 69). Aqui nota-se uma dissonância entre esse programa e o Plano Nacional de Educação, pois, para este, o processo de alfabetização ocorre até o 3º ano do ensino fundamental. Então professores que atuam com turmas do 3º ano também são alfabetizadores. E pode-se ir até mais além, considerando a realidade educacional brasileira, seriam considerados professores alfabetizadores todos aqueles que atuam com turmas até o 5º ano do ensino fundamental.

Em síntese, as principais críticas tanto à Política Nacional de Alfabetização quanto ao Programa Tempo de Aprender recaem sobre a ênfase dada à instrução fônica ou método fônico em detrimento de outros paradigmas de alfabetização, a politicidade e intenções político-ideológicas envolvidas em suas ações e a visão reducionista da alfabetização. Esses fatores coadunam para a concretização de uma política de alfabetização minimalista, equivocada e totalmente descolada da realidade concreta da sociedade brasileira, das escolas, dos professores e das crianças.

### **2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER**

As críticas mencionadas na seção anterior atingem a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender, pulverizando-se também em direção às ações de formação de

professores oferecidas por esse Programa. Isso porque a formação dos professores seria uma estratégia importante para que o governo federal avançasse no seu projeto pretensioso de promover a melhoria da alfabetização em todas as escolas públicas. Projeto esse eivado de politicidade e de intenções político- ideológicas alinhadas ao conservadorismo e ao capital e dissociado das questões educacionais conquistadas após a redemocratização do país.

A situação em relação à formação dos professores ofertada pelo Programa Tempo de Aprender é tão complexa, e de certa forma inédita, que alguns estudiosos chegam a defender que essa formação

[...] configura-se em uma ruptura e um retrocesso no campo da alfabetização, além de ser um desrespeito aos professores e pesquisadores brasileiros. A proposta dessa formação silencia o ato pedagógico e a autonomia de professoras e crianças, sujeitos esses, que deveriam ser percebidos como epistêmicos, partícipes do processo e não meros reprodutores de técnicas e “fórmulas mágicas” que prometem o sucesso na alfabetização. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2022, p. 133).

Como se nota nessa reflexão tecida por Nogueira e Lapuente (2022), algumas palavras-chave chamam a atenção, a saber: ruptura, retrocesso e desrespeito. A essas palavras pode-se acrescentar outras três referenciadas por Mortatti (2019) ao refletir sobre a Política Nacional de Alfabetização, quais sejam: persuasão, imposição e apagamento.

Não por acaso, segundo apontado por Teixeira e Silva (2021), a opção do governo federal foi desenvolver o Programa Tempo de Aprender e suas ações para a formação dos professores tomando como norte as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização. Diretrizes essas que repelem uma concepção sócio-histórica de educação e alfabetização e se aproximam fortemente de uma concepção mercadológica.

Essa concepção mercadológica está presente nas proposições do programa Tempo de Aprender, no qual por meio da formação ofertada, o professor passa a ser o principal responsável pelos bons ranqueamentos da alfabetização, tendo em vista que, as práticas educativas em salas de aula induzem o alunado a corresponder às exigências de competências e habilidades dos interesses do mundo globalizado. (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021, p. 253).

Ainda conforme esses autores, a proposta Programa está pautada “em fundamentos de uma educação gerencialista que busca, em sua essência, por meio de uma ótica neoliberal, tornar o sistema educativo mais competente, eficiente, produtivo e de qualidade.” (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021, p. 255). Os autores seguem tecendo suas reflexões e pontuam que a qualidade da alfabetização pretendida pelo Programa Tempo de Aprender “está no alcance de seus melhores resultados numéricos e não, necessariamente, no processo construído e,

principalmente, nas condições objetivas para a realização da alfabetização.” (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021, p. 260).

Os fundamentos gerencialistas, a ótica neoliberal, a pretensa qualidade, a mecanicidade das práticas e performatividade do trabalho dos professores (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021) são fatores presentes nas propostas de formação continuada direcionadas aos professores alfabetizadores e outros profissionais no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Essas formações podem ser oferecidas na modalidade presencial ou na modalidade *on-line*, já estando previstas no corpo da Portaria Ministerial nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, por meio da qual se “Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.” (BRASIL, 2020, p. 69).

As formações integram o primeiro eixo do Programa, sendo que as da modalidade *on-line* serão realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação, ou seja, no AVAMEC (BRASIL, 2020). Além disso, alinhando-se com os posicionamentos de alguns estudiosos, é preciso destacar que

[...] a composição dos quatro eixos do programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) sinalizam para uma performatividade docente caracterizada por modelos *just in time*, capazes de gerenciar objetivos e metas à distância, dinamizando poucos recursos didáticos, sob a pressão tecnológica e externa, que privilegiam as experiências em contextos escolares internacionais profundamente distintos dos contextos brasileiros. (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021, p. 255).

Diante do exposto, é possível inferir que há fortes intenções por trás da implementação das políticas/ações de formação de professores pensadas pela Política Nacional de Alfabetização e pelo Programa Tempo de Aprender. Não por acaso, Teixeira e Silva (2021, p. 677) vão dizer que:

Essas políticas são, portanto, estratégia de governo, que buscam legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos – *professor alfabetizador e alfabetizandos* - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Portanto, pode-se dizer que os governos federais que assumiram o poder no Brasil nos últimos tempos, em maior ou menor medida, estiveram a serviço dos ideais neoliberais no sentido de manter e perpetuar a sociedade capitalista. Nesse sentido, também as políticas educacionais, em seu aspecto amplo, e as políticas de alfabetização e formação continuada de professores, em seu aspecto mais específico, também estiveram a esse serviço. “Assim, reitera-se a necessidade urgente para a resistência coletiva a programas que induzem às desigualdades sociais impregnadas

por uma política neoliberal e ultraconservadora a fim de defender a escola pública, laica, diversa e gratuita.” (AMARANTE; MOREIRA; GONÇALVES, 2021, p. 260).

Em síntese, denota-se que as ações para a formação de professores oferecidas no âmbito do Programa Tempo de Aprender carregam em sua gênese intenções mercadológicas, político-ideológicas e mecanicistas, as quais se chocam com aquelas que buscam trilhar pelos caminhos da criticidade, criatividade e historicidade.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Uma pesquisa pode ser definida como o processo formal e sistêmico baseado em um método científico, o qual tem como objetivo fundamental investigar demandas e/ou problemas das diversas esferas da sociedade por intermédio de procedimentos científicos (GIL, 2008). Ainda de acordo com Gil (2008), o emprego de tais procedimentos é essencial e necessário para qualquer tipo de pesquisa, seja ela de abordagem qualitativa ou quantitativa a fim de que as evidências coletadas não sejam confundidas com senso comum e/ou mera informação.

Nesse sentido, a temática desta pesquisa visa aprofundar o conhecimento científico, no que tange à formação continuada de professores para a alfabetização, tendo como interface o Programa Tempo de Aprender instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020). Programa coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) que se configura como uma das estratégias do governo federal de implementar processos eficazes que contribuam com a ampliação da qualidade da alfabetização no Brasil.

Assim, a pesquisa teve por objetivo geral analisar o programa governamental Tempo de Aprender e suas características à formação continuada de professores para a alfabetização, no cenário brasileiro que começou a ser desenhado a partir de 2019, quando ascendeu ao poder um governo de extrema-direita cujas primeiras ações já sinalizavam para “[...] uma alteração nas orientações que vinham sendo propostas ao trabalho com a alfabetização” (NOGUEIRA; LAPUENTE; 2022, p. 121) desde a década de 1980. Dentre essas ações, foram instituídos a Política Nacional de Alfabetização (PNA) através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019) e o Programa Tempo de Aprender através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Diante do exposto, os objetivos específicos da pesquisa foram mapear as ações do programa Tempo de Aprender destinadas à formação continuada de professores alfabetizadores, identificar as especificidades, e examinar a proposta de cursos oferecidos no âmbito do programa.

Para o alcance dos objetivos, partiu-se, portanto, de uma pesquisa cuja abordagem foi essencialmente qualitativa e de natureza exploratória, bibliográfica e documental (GIL, 2008). A título de consideração, é preciso lembrar que:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27).

Devido aos fatores mencionados por Gil (2008) se optou pela realização da pesquisa exploratória, notadamente de tipologia bibliográfica e documental, com fontes disponíveis para a coleta dos dados. Coleta a qual ocorreu entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2022, com base em consultas realizadas na internet, nomeadamente no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Portal do Ministério da Educação (MEC) destinado ao programa Tempo de Aprender e no Portal do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC).

As consultas nesses portais possibilitaram o levantamento de um *corpus* bibliográfico-documental composto por artigos científicos escritos por Mortatti (2019), Amarante, Moreira e Gonçalves (2021), Demenech, Paula e Pasini (2021), Teixeira e Silva (2021), Nogueira e Lapuente (2021, 2022); por legislação vigente Brasil (2014, 2019, 2020); pelo Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (BRASIL, 2022) e outros materiais inerentes ao programa Tempo de Aprender e à formação de professores para a alfabetização disponíveis nos portais do MEC e do AVAMEC.

Desse *corpus*, foram extraídos dados importantes, os quais foram devidamente analisados segundo pressupostos qualitativos e tendo em mente que “[...] a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (GIL, 2008, p. 175), bem como de sua capacidade de interpretação e proximidade com a realidade na qual a temática pesquisada está inserida.

## **4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 MAPEAMENTO DAS AÇÕES DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER DESTINADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Esta seção se alinha ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que é mapear as ações do programa Tempo de Aprender as quais são destinadas à formação de professores alfabetizadores. Para iniciar é possível indagar quais são as ações do programa? Também é importante lembrar

que, na concepção desse programa, os professores alfabetizadores são aqueles que atuam especificamente na regência de turmas dos dois primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2020), estando eles ligados de forma intrínseca ao processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise do *corpus* bibliográfico-documental, do qual também fazem parte os artigos e legislação utilizados no referencial teórico, mostra que as ações que o Programa Tempo de Aprender destinou à formação dos professores alfabetizadores estão ligadas principalmente à oferta de cursos on-line de formação continuada, com algumas tímidas pretensões de oferta de tais cursos de forma presencial, conforme se constatou-se em Brasil (2020, 2022); Demenech, Paula e Pasini (2021); Nogueira, Lapuente (2021, 2022).

Nessa direção, Nogueira e Lapuente (2021) apontam que a modalidade presencial de do Curso Práticas de Alfabetização tinha a previsão para acontecer no segundo semestre de 2020, mas, em virtude da pandemia da Covid-19, essa modalidade não foi realizada naquele ano. Essa informação também foi constatada no Relatório de Programas e Ações 2019-2022, elaborado pela Secretaria de Alfabetização (BRASIL, 2022).

Tal relatório destaca, ainda, que entre os meses de novembro e dezembro de 2022 foi realizada a modalidade presencial do Curso Alfabetização Baseada na Ciência. Portanto, conforme verificado, participaram da referida modalidade presencial um quantitativo de 100 profissionais, os quais ficaram 45 dias em Portugal e “[...] tiveram aulas do programa Alfabetização Baseada na Ciência na Universidade do Porto, onde foram ministrados os conteúdos de caráter teórico, e no Instituto Politécnico do Porto, onde foram ministrados os conteúdos de caráter prático.” (BRASIL, 2022, p. 70-71).

Além da oferta de cursos on-line e da formação presencial em Portugal, é possível verificar outras ações do programa Tempo de Aprender. As quais estão relacionadas à publicação de manuais, materiais e outros recursos pedagógicos destinados tanto à formação dos professores quanto à utilização em sala de aula junto às crianças das turmas de alfabetização. Recursos que, conforme a proposta do programa, devem ser utilizados para alfabetizar crianças mediante os pressupostos estabelecidos pela PNA (BRASIL, 2019).

Especificidades que podem ser observadas no próprio Portal do MEC, no qual constam publicados, dentre outros, os manuais e outros materiais do Curso Alfabetização Baseada na Ciência, o manual pedagógico do *GraphoGame*, o livro de atividades e outros materiais do Curso Práticas de Alfabetização, o guia de parceria Família-Escola, o manual do Sistema dos Programas de Alfabetização (SISALFA) e o manual do Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA).

As especificidades constantes nesses manuais e materiais são típicas e seguem a lógica da PNA e do Programa Tempo de Aprender, tais como o caráter “livresco” e do sistema de “cartilhas” assemelhando-se a “receitas prontas” a serem servidas tanto aos professores que participam dos cursos de formação continuada quanto aos alunos em processo de alfabetização. Além disso, nota-se o forte apelo para a utilização de um modelo único de alfabetização baseado numa “[...] perspectiva acrítica e homogeneizadora de formação de professores e numa concepção restrita de alfabetização, centrada no método fônico, no ensino do código, na audição, na repetição e na memorização de grafemas e fonemas [...]” (NOGUEIRA; LAPUENTE; 2020, p. 126). Esse modelo único contrasta com outros modelos de alfabetização, tais como o construtivista, o do letramento e o da consciência fonológica (TEIXEIRA; SILVA, 2021), os quais tentam superar a perspectiva acrítica e homogeneizadora, bem como a concepção restrita de alfabetização que pouco contribuem para a formação dos professores e dos alunos.

Além disso, há ainda no Portal do MEC um banner de acesso à “Biblioteca da Alfabetização” que, apesar do nome, nela encontram-se tão-somente alguns dos manuais citados anteriormente, outros manuais, relatórios e livros infantis da Coleção Conta Pra Mim. Ao todo, nessa “biblioteca” foram contabilizados um total de apenas 25 itens de materiais para a “alfabetização”. Não obstante a isso, estudos têm reforçado a ideia de que, desde a instituição da PNA,

[...] os documentos do novo programa de alfabetização, apresenta uma concepção reducionista do conceito de alfabetização. Ignora todas as produções e avanços acerca da aquisição do processo de leitura e escrita realizados a partir da década de 1980. Além disso, sugere que as editoras, instituições e fundações, que produzem e comercializam materiais didáticos, que nem sempre seguem um padrão de qualidade e elaboração advinda por profissionais da área, assumam o papel de propor métodos de uso geral, por meio da aquisição de tais materiais, preconizando assim um padrão universal para a alfabetização.” (DEMENECH; PAULA; PASINI, 2021, p. 694).

Além disso, as autoras na citação chamam a atenção para o fato de que o programa Tempo de Aprender evidencia que, se o professor seguir os passos indicados nos cursos e em seus manuais, a aprendizagem das crianças será garantida (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021). Esse fato destacado pelas autoras se impõe como bastante preocupante por seu caráter reducionista, mecânico e pragmático da alfabetização, não havendo, portanto, “[...] necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15) dentro dos padrões de qualidade requerido pelo programa e pelo discurso governamental.

Ainda em relação às observações empreendidas no Portal do MEC, outro fator merece atenção, qual seja: a exposição de um banner cujo título é “Tempo de Aprender em números”. Nele são divulgados dados sobre esse programa, conforme se verifica na Imagem 1.

**Imagem 1** – Tempo de Aprender em números.



Fonte: Portal do MEC.

Dos dados apresentados nesse banner, é preciso lançar um olhar especial para a relação entre a quantidade de professores formados – mais de 200 mil – e a quantidade de professores que participaram do curso presencial em Portugal – apenas 100 – conforme mencionado no relatório da SEALF (BRASIL, 2022). Assim, a partir dessa estatística, se observa que cerca de 99,95% dos professores foram formados em cursos on-line e somente cerca de 0,05% tiveram formação presencial.

Comparando os dados da Imagem 1, disponíveis no Portal do MEC, e os dados constantes no relatório da SEALF, certamente mais atualizados, é possível visualizar melhor o fosso entre a participação em cursos on-line e a participação no curso presencial, bem como a propaganda das ações que complementam o oceano numérico do chamado “Tempo Aprender em números”. Assim, este relatório descreve:

#### 19.2.3. Quanto às formações providas no âmbito do programa:

19.2.3.1. total de 935 mil cursistas em todas as formações online voltadas a professores. Essas formações contaram com 19,6 milhões de acessos, e 300 mil certificados emitidos;

19.2.3.2. as formações voltadas a gestores contaram com 65 mil inscrições, 34 mil emissões de certificados de curso e mais de 2 mil emissões de certificação avançada;

19.2.3.3. 100 (cem) professores enviados para intercâmbio em Portugal, visando a internacionalização do conhecimento científico e da prática pedagógica no âmbito da alfabetização; e

19.2.3.4. impacto potencial em mais de 130 mil turmas, ou 2,6 milhões de estudantes beneficiados. (BRASIL, 2022, p. 50).

Como se denota desses dados do relatório, as formações em cursos on-line voltadas aos professores somaram um total de 935.000 participantes, enquanto isso a formação presencial em Portugal foi realizada por um número relativo pequeno de professores. Ou seja, no universo de

professores formados pelo programa Tempo de Aprender, uma quantidade esmagadora (cerca de 99,99%) participou de cursos on-line e uma quantidade ínfima (cerca de 0,01%) teve a oportunidade de experienciar uma formação presencial.

Em resumo, infere-se que as ações do programa Tempo de Aprender destinadas à formação de professores alfabetizadores restringiram-se sumariamente à oferta de cursos on-line e a publicação de manuais ditos pedagógicos destinados tanto a e formação quanto ao seu uso em sala de aula com o objetivo de “alfabetizar” as crianças.

#### 4.2 CONTRIBUTOS DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção, se busca identificar os contributos do programa Tempo de Aprender à formação continuada de professores para alfabetização. Assim como antes, pode-se partir de uma indagação: quais principais características do programa e que contributos foram esses? E, para responder o questionamento, será estabelecido uma análise das informações que constam na Imagem 2, as quais se referem a notícias inerente ao programa Tempo de Aprender disponibilizadas no Portal do MEC.

**Imagem 2** – Notícias inerentes ao Programa Tempo de Aprender.



Fonte: Portal do MEC.

Como observado, as três notícias, de cima para baixo, se refere a uma pesquisa científica que demonstra os impactos positivos do Programa de Alfabetização, a disponibilidade do Guia Família-Escola para capacitar educadores e gestores e a oferta de mais um curso para os professores.

As referidas notícias tratam, em suma, das ações ligadas à PNA e ao programa Tempo Aprender. Assim, por um lado, tais ações têm sido alvo de críticas em estudos desenvolvidos por Mortatti (2019); Amarante, Moreira e Gonçalves (2021); e Teixeira e Silva (2021). Por outro lado, as ações da PNA e do Programa Tempo de Aprender têm sido exaltadas na legislação nacional e em documentos governamentais, conforme se verifica em Brasil (2019, 2020, 2022).

Nesse sentido, enquanto o MEC evidencia suas ações de alfabetização através de um discurso que exalta contributos positivos através de números, alguns dos estudos científicos realizados por Mortatti (2019), Amarante, Moreira e Gonçalves (2021), Demenech, Paula e Pasini (2021), Teixeira e Silva (2021) e Nogueira e Lapuente (2021, 2022) caminham por outra direção. Nos estudos desses autores são questionados os contributos qualitativos das ações do MEC e indicados, por exemplo, o reducionismo das ações voltadas à alfabetização e o caráter homogeneizador dessas ações no intuito de consolidação de um projeto de governo pouco comprometido com o diálogo, as causas democráticas, a história e as conquistas sociais do país.

Sendo assim, o que há de mais intrigante na Imagem 2 é, sem dúvidas, a notícia de que “Pesquisa científica apresenta o impacto positivo do Programa de Alfabetização do MEC”. Ao analisar melhor essa notícia, vê-se que ela diz respeito ao programa Tempo de Aprender e as suas ações, cujos resultados mais atualizados são apresentados no relatório da SEALF (BRASIL, 2022). Em outras palavras, a pesquisa científica mencionada é, na verdade, esse relatório. Ao fazer uma análise aprofundada ao relatório, o qual o MEC considera uma pesquisa científica, especificamente no que tange ao programa Tempo de Aprender, é possível observar que as ações apresentadas caminham de mãos dadas com o título do banner “Tempo de Aprender em números” referenciado na Imagem 1. Para tanto, não há indícios fidedignos no relatório que o qualifique verdadeiramente como sendo originário de uma pesquisa científica. De acordo com Gil (2008) uma pesquisa é definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, sendo o seu objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Dessa forma, a dita “pesquisa” trazida na notícia se trata mesmo é de um relatório que, pelas características superficiais, não pode ser considerada como científica, ao contrário, se configura como um relatório de governo, elaborado por pessoas e instituições vinculadas ao MEC e à SEALF – órgãos alinhados ao discurso e às pretensões de projeto de nação de um governo que tenta vender a imagem e o discurso do chamado movimento da “Alfabetização Baseada em Evidência” ou “Alfabetização Baseada na Ciência” com foco nas contribuições internacionais em detrimento das nacionais.

Não por acaso, estudos tais como o realizado por Demenech, Paula e Pasini (2021) chegam a caracterizar esse movimento, fortemente empreendido a partir da instituição da PNA em 2019, como uma farsa do MEC, pois ele nega a alfabetização baseada em evidência científica brasileira, a qual vem sendo construída a muitas mãos, principalmente após o período ditatorial que vigorou entre 1964 e 1985. Por sua vez, Nogueira e Lapuente (2022, p. 133) caracterizam o Programa Tempo de Aprender, principal estratégia da PNA, “[...] como um desserviço à

alfabetização em função da sua concepção retrógrada, que apaga o arcabouço teórico e as práticas alfabetizadoras plurais das escolas brasileiras.”

Diante disso, se pode inferir que os contributos do Programa Tempo de Aprender à formação continuada de professores para alfabetização são superficiais e suas ações tendem a ter como resultado uma qualidade ilusória da alfabetização, mesuradas sumariamente por intermédio de números e que caminham ao encontro do divórcio com uma qualidade socialmente referenciada. Ademais, é preciso reiterar que:

Os princípios do referido programa seguem a PNA, cuja didática pode “levar a uma homogeneização” de um ensino “mecânico e padronizado” em todo o país, com uma supremacia associacionista em práticas alfabetizadoras, as quais, segundo Mortatti (2019), infringem princípios como os da pluralidade de ideias e da relatividade de conceitos científicos. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 3).

Diante das consultas realizadas, nos materiais encontrados e das análises bibliográficas e documentais empreendidas, com base nas tentativas de interpretações dispersadas, observa-se que os contributos do programa Tempo de Aprender, não condizem com dimensão territorial e educacional do Brasil, nem com a realidade dos professores e das crianças em processo de alfabetização.

Além disso, as ações propostas pelo programa não foram muito para além da oferta de cursos on-line de curta duração e cuja perspectiva se configura para o retorno de práticas tradicionais e conservadoras, que vêm sendo combatidas principalmente a partir da década de 1980, e que tributavam para uma visão distorcida da alfabetização típica do ideário pedagógico do século XIX (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2022). Em maior ou menor medida, os aspectos negativos inerentes a tais práticas são alvos de críticas e reflexão nos estudos consultados durante a pesquisa. Dentre esses aspectos negativos, pode-se citar a marca da politicidade e da lógica neoliberal impregnadas nas práticas de alfabetização (MORTATTI, 2019), o fortalecimento da concepção mercadológica e da performatividade docente nessas práticas (AMARANTE, MOREIRA, GONÇALVES, 2021, a desconsideração à pluralidade de paradigmas de alfabetização (TEIXEIRA, SILVA, 2021) e o forte apreço à perspectiva reducionista e à didatização na alfabetização (NOGUEIRA, LAPUENTE, 2021, 2022)

Em síntese, entende-se que a PNA foi a principal política educacional empreendida pelo governo federal no quadriênio 2019-2022; o programa Tempo de Aprender foi o carro-chefe dessa política; e os cursos on-line foram as ações de maior visibilidade midiática, resultando, assim, nas propostas mais significativas, numericamente, do programa.

#### **4.3 PROPOSTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDOS NO ÂMBITO DO TEMPO DE APRENDER**

Esta seção, se refere ao terceiro objetivo específico da pesquisa, o qual busca examinar a proposta de cursos de formação continuada oferecidos no âmbito do programa Tempo de Aprender. Para tanto, a pergunta norteadora é quais são os cursos de formação continuada do programa? Qual sua proposta? E a quem se destinam?

Como referido antes, o maior índice de participantes na formação de professores do programa Tempo de Aprender se deu através de cursos on-line (cerca de 99,99%) com baixo índice de participação presencial cerca apenas de 0,01%. Nessa linha, se buscou examinar a proposta dos cursos no Portal do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Cabe salientar que, devido à escassez de dados sobre cursos presenciais, o que de certa forma inviabilizaria as análises, será possível analisar apenas as especificidades dos cursos on-line.

Desta feita, ao verificar o Portal do AVAMEC foram identificados a oferta de um total de 195 cursos on-line. Desse total. Verificou-se que apenas 4 cursos, algo em torno de 2,05%, tinham relação direta com o Programa Tempo de Aprender. Os quatro cursos que foram identificados são: Práticas de Alfabetização, Práticas de Produção de Texto, Alfabetização Baseada na Ciência e Fluência em Leitura.

Para fins didáticos, a Imagem 3 apresenta os banners de acesso aos quatro cursos do programa Tempo de Aprender, bem como às informações sobre eles que constam no Portal do AVAMEC.

**Imagem 3** – Banners de acesso aos cursos.



Fonte: Portal do AVAMEC.

Ao considerar as finalidades deste artigo, propõe-se fazer um exame dos quatro cursos identificados, na medida em que se configuram como ações do Programa Tempo de Aprender à formação continuada de professores para a alfabetização. Nessa perspectiva, dentre os quatro cursos, será dada uma ênfase maior ao Curso Alfabetização Baseada na Ciência, por considerá-lo como aquele que ganhou mais destaque na propaganda governamental, com fortes repercussões entre os professores no cenário nacional, mesmo alguns estudos apontando rupturas

e descontinuidades desse o curso em relação às questões de alfabetização que vinham sendo construídas no Brasil a partir dos anos de 1980 e que, também, são baseadas na ciência (DEMENECH, PAULA, PASINI, 2021). Contudo, “[...] uma perspectiva de uma ciência comprometida com um projeto democrático” (DEMENECH; PAULA; PASINI, 2021, p. 683) de nação, educação, alfabetização e formação de professores.

Conforme os dados do Portal do AVAMEC, o Curso Práticas de Alfabetização possui uma carga horária de 30 horas de duração, tendo como público-alvo professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização. Ainda conforme os dados, o conteúdo do curso está organizado em sete módulos. No Portal, não foram encontradas informações sobre a ementa, os objetivos e a metodologia do desse curso. Ainda sobre o Curso Práticas de Alfabetização, Nogueira e Lapuente (2021) dizem que os dados de seu estudo

[...] indicam uma perspectiva reducionista do curso, por meio de instrução programada, por etapas e com materiais previamente determinados. A concepção é de preparação por meio de atividades de prontidão para a alfabetização, em que a perspectiva social e cultural do sujeito é desconsiderada. (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 1).

Além disso, essas autoras questionam “[...] as concepções teóricas e metodológicas do ‘Tempo de Aprender’, uma vez que o processo de alfabetização compreende muito mais do que repetir sons, combinar letras e seguir instruções.” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 4).

Esses aspectos apontados por Nogueira e Lapuente (2021), bem como outros indicados por Nogueira e Lapuente (2022) e por Demenech, Paula e Pasini (2021), também podem ser transpostos aos outros cursos do programa Tempo de Aprender, a exemplo do Curso Práticas de Produção de Texto. Esse curso, conforme dados do Portal do AVAMEC, possui carga horária prevista de 120 horas, tem como público-alvo professores dos anos iniciais do ensino fundamental e seu conteúdo está organizado em 12 módulos. Sua ementa refere-se ao tema do curso, sendo que no Portal não foram encontradas informações sobre seus objetivos nem sobre sua metodologia.

Por seu turno, o Curso Fluência em Leitura tem carga horária de 30 horas, seu público-alvo são os professores alfabetizadores e os coordenadores pedagógicos e seu conteúdo está organizado em quatro módulos (PORTAL DO AVAMEC). Além disso, a ementa referente ao tema do curso, sendo seu objetivo “[...] fornecer aos professores alfabetizadores e aos coordenadores pedagógicos as habilidades necessárias para a apropriação e o uso dos resultados da avaliação da fluência em leitura” (PORTAL DO AVAMEC). Ainda segundo as informações desse Portal, a metodologia se baseia na aprendizagem autoinstrucional e a distância.

Até aqui nota-se uma forte similaridade entre os três cursos, o que não difere do quarto curso: Alfabetização Baseada na Ciência ou simplesmente ABC. Esse curso deve ser visto como a “menina dos olhos” do MEC. Todavia, não se pode desconsiderar que ele foi concebido no cerne do programa Tempo de Aprender, programa esse criticado por Amarante, Moreira e

Gonçalves (2021) por induzir a performatividade do trabalho dos professores e esconder a dimensão crítica, criativa e intelectual desse trabalho.

Assim, os dados do Portal do AVAMEC indicam que o Curso Alfabetização Baseada na Ciência possui carga horária de 180 horas, tendo como público-alvo professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Sua ementa refere-se ao tema do curso, sendo seus objetivos:

- 1-Atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas sobre o ensino da leitura e escrita a crianças nos primeiros anos de escolaridade no Brasil.
- 2-Identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores relativamente ao ensino da leitura e escrita, para assim promover as práticas de alfabetização no Brasil.
- 3-Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados nas evidências científicas.
- 4-Capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino baseados nas mais recentes evidências científicas no ensino da leitura e escrita.
- 5-Disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis para o ensino inicial da leitura e da escrita. (PORTAL DO AVAMEC, 2022).

Assim como nos demais cursos, sua metodologia baseia na aprendizagem autoinstrucional e a distância. Cabe lembrar que a parte presencial desse curso foi oferecida para apenas 100 professores, entre novembro e dezembro de 2022, em Portugal (BRASIL, 2022).

O conteúdo do curso Alfabetização Baseada na Ciência, apresenta algumas particularidades, é organizado, conforme dados do Portal do AVAMEC, em: uma seção de boas-vindas e orientações, incluindo às boas-vindas do Ministro da Educação; uma seção de apresentações e introdução, inclusive com uma apresentação ao manual do curso; outras seções ligadas ao conteúdo propriamente dito e divididas em quatro partes entre a letra A e, D; e uma seção denominada de ABC na Prática, composta por 12 módulos.

Como se denota, a estrutura do Curso Alfabetização Baseada na Ciência, assim como a dos demais cursos, está fundamentada, de modo a fazer ecoar o discurso da qualidade da alfabetização, tendo como objetivo a entrada da formação continuada dos professores com base em “evidências científicas”. Todavia, a estrutura não escapa ao embate com estudos científicos realizados por Mortatti (2019); Amarante, Moreira e Gonçalves (2021), Demenech, Paula e Pasini (2021); Teixeira e Silva (2021); e Nogueira e Lapuente (2021, 2022).

Em resumo, observa-se que “Esse Programa ABC evidencia muito mais do que, apenas, um método de alfabetização, mas um projeto de nação que não está disposto a dialogar, interagir e nem sequer convencer.” (DEMENECH; PAULA; PASINI, 2021, p. 693). Evidencia o retorno do conservadorismo na educação, da despolitização das práticas pedagógicas, da pedagogia das competências e da formação de cidadão acríticos. Os instrumentos para legitimar esse pretensão projeto são os cursos oferecidos pelo programa Tempo de Aprender e que aqui foram aludidos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa e a escrita desse artigo possibilitaram uma análise do programa Tempo de Aprender para a formação continuada de professores, da rede de ensino público, para a alfabetização, com base no cenário brasileiro que começou a ser desenhado a partir de 2019, quando ascendeu ao poder um governo de extrema-direita e foi instituída a PNA.

Por meio da apreciação dos dados e do *corpus* bibliográfico-documental foi possível fazer um mapeamento das principais ações do programa Tempo de Aprender, destinado à formação de professores alfabetizadores, examinando a proposta de cursos de formação continuada.

Diante de tudo o que foi exposto e das reflexões tecidas, conclui-se, portanto, que tanto o programa Tempo de Aprender quanto as ações implementadas se configuram como um retrocesso à alfabetização no Brasil e pouco contribuem para a formação continuada dos professores alfabetizadores dentro de uma perspectiva crítica, criativa e sócio-histórica. Um retrocesso por defender a adoção de um modelo único de alfabetização calcado sumariamente no método fônico, por desconsiderar as contribuições de outros modelos de alfabetização, por induzir a performatividade do trabalho dos professores, por focalizar a qualidade numérica em detrimento da qualidade social e por direcionar a formação de cidadãos acríticos e alinhados a interesses mercadológicos.

A partir do fim do ciclo de quatro anos de um governo de extrema-direita propenso ao autoritarismo e à negação de direitos sociais e com a emergência de um novo ciclo iniciado com um governo de esquerda mais alinhado às causas democráticas e à afirmação dos direitos sociais, espera-se as políticas, programas e ações para a alfabetização sejam revistos e caminhem no sentido de uma travessia em direção à verdadeira qualidade e de mãos dadas com a ciência brasileira.

## 6. REFERÊNCIAS

AMARANTE, Lucilene; MOREIRA, Jani Alves da Silva; GONÇALVES, Leonardo Dorneles. Análise sobre o Programa Tempo de Aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente? **Aula – Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, v. 27, p. 249-261, 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Seção 1 – Edição Extra, n. 70-A, p. 15-17.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1 – Edição Extra, n. 120-A, p. 1-8.

BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 fev. 2020. Seção 1, n. 37, p. 69-71.

BRASIL. **Relatório de Programas e Ações — Secretaria de Alfabetização — 2019- 2022.**

Brasília: SEALF/MEC, 2022.

Disponível em:

<https://alfabetizacao.mec.gov.br/biblioteca-virtual-da-alfabetizacao>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia Anastácio de; PASINI, Juliana Fatima Serraglio. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 680-697, mai./ago. 2021.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosario. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov. 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p. 1-17, 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.16 (Edição Especial), p. 117-136, 2022.

PORTAL DO AVAMEC. **Cursos**. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/curso/listar>. Acesso em: 21 dez. 2022.

PORTAL DO MEC. **Programa Tempo de Aprender**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 19 dez. 2022.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política

Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 665-679, mai./ago. 2021.

## A CONJUNTURA INTERNACIONAL E POLAR ANTECEDENTE AO SISTEMA DO TRATADO DA ANTÁRTIDA

Hidemberg Alves da Frota <sup>1</sup>

**Palavras-chaves:** Sistema do Tratado Antártico; Oceano Austral; imperialismo; colonialismo

**Keywords:** Antarctic Treaty System; Southern Ocean; imperialism; colonialism.

A contextura internacional e antártica prévia ao Sistema do Tratado Antártico foi assinalada pela tentativa de Estados europeus levarem ao Sexto Continente a lógica do expansionismo colonial. Ainda que o colonialismo já estivesse em seus estertores, houve a tentativa de que adviessem fatos consumados a partir da criação de bases e estações e da previsão legal de territórios antárticos. Por outro lado, no Cone Sul, Argentina e Chile emularam parte dessa estratégia de ocupação da Antártida, invocando a suposta herança territorial, na qualidade de legatários do espólio da América Espanhola no Polo Sul. Por sua vez, os Estados Unidos optaram pela via da cooperação internacional, como meio de não reforçar as pretensões coloniais europeias e, em momento posterior, de evitar contendas territoriais, ante o crescente interesse da União Soviética por se fazer presente na Antártida após a Segunda Guerra Mundial e o começo da Guerra Fria (DODDS, 2012, p. 93-106; HERNANDEZ, 2020, p. 29-36; SCOTT, 2017, p. 37-49).

Com efeito, revelam-se emblemáticos dessa rivalidade, à época cada vez mais acirrada, pela partilha territorial, na conjuntura precedente ao Sistema do Tratado da Antártida, os fatos ocorridos de 1908 a 1940, durante a segunda onda do imperialismo na Antártida, nos estertores, no plano mundial, da Era do Alto Imperialismo (1830-1914).

1-Pós-graduando em Psicanálise e Análise do Contemporâneo (PUCRS). Especialista em Relações Internacionais: Geopolítica e Defesa (UFRGS). Especialista em Psicologia Clínica Existencialista Sartriana (NUCAFE/UNIFATEC). Especialista em Direito Público: Constitucional, Administrativo e Tributário (PUCRS). Especialista em Ciências Humanas: Sociologia, História e Filosofia (PUCRS). Especialista em Direito Internacional e Direitos Humanos (PUC Minas). Especialista em Direito Público (Escola Paulista de Direito). Especialista em Direito Penal e Criminologia (PUCRS). Especialista em Direitos Humanos e Questão Social (PUCPR). Especialista em Psicologia Positiva: Ciência do Bem-Estar e Autorrealização (PUCRS). Especialista em Direito e Processo do Trabalho (PUCRS). Especialista em

Direito Tributário (PUC Minas). Agente Técnico-Jurídico do Ministério Público do Estado do Amazonas (carreira jurídica de nível superior do MP/AM).. *E-mail*: alvesdafrota@gmail.com

Nessa quadra, inaugurou-se a fase das reivindicações, consubstanciada na Era da Questão Antártica, do Problema Antártico ou da Problemática Antártica. É que, na primeira metade do século XX, vieram a lume as primeiras tentativas, na História Contemporânea, de descoberta, ocupação efetiva, reivindicação e regulação do espaço antártico, potencializadas pelo crescimento da indústria baleeira britânica e de ações posteriores de exploração e conquistas territoriais, pelo Império britânico, no Atlântico Sul. Nessa conjuntura, o Reino Unido (*a*) reivindicou, por meio das Cartas de Patente de 1908 e da sua revisão de 1917, a soberania do que denominava Dependências das Ilhas Malvinas (*Falklands Islands Dependencies – FID*), como meio de regular a atividade de caça de baleia, (*b*) estabeleceu, no plano legislativo, pela Ordem do Conselho de 20 de julho de 1923, a Dependência de Ross e incumbiu a Nova Zelândia (elevada em 1907 à estatura semiautônoma de Domínio) de administrá-la, por meio do seu Governador-Geral (sendo até hoje reivindicada pelo Estado neozelandês e na qual constituiu a sua Base Scott, que permanece, na atualidade, a única estação de pesquisa neozelandesa), (*c*) bem como o Território Antártico Australiano, este criado pela Ordem do Conselho de 7 de fevereiro de 1933, correspondente à parcela majoritária do Leste Antártico, segmento territorial antes reclamado, desde 1841, pelo Reino Unido. As mencionadas FID, por sua vez, correspondem, na atualidade, ao reivindicado Território Antártico Britânico e ao Território Britânico Ultramarino das Ilhas Geórgias do Sul e Sandwich do Sul, este desmembrado, em 1985, do Território Britânico Ultramarino das Ilhas Malvinas, ambos disputados pela Argentina até os dias atuais (DODDS, 2012, p. 94-97; HEMMINGS; DODDS; ROBERTS, 2017, p. 1; HERNANDEZ, 2020, p. 30-33; SCOTT, 2017, p. 37-49; U.S. NAVAL COLLEGE, 1948-1949, p. 234-243).

De fato, apesar da aspiração britânica à hegemonia antártica nas primeiras décadas do século XX, apresentava-se, em tal quadra, cada vez mais visível a competição pela ocupação territorial do Continente Polar, insuflada pelas próprias ambições da Coroa britânica. Desse modo, a característica marcante do ciclo histórico da Questão Antártica (1908-1940) foi a tentativa de o Império britânico alcançar a hegemonia territorial no Continente Antártico, a pretexto de supostamente dispor da experiência e dos recursos científico-administrativos necessários à gestão da Antártida. Assim procedeu tanto diretamente, por meio do próprio Reino Unido, quanto indiretamente, por intermédio da Austrália e da Nova Zelândia, não tendo sido possível

arregimentar, como ventríloquos da Coroa britânica, os Estados Unidos e a África do Sul, que à época já tinham posições independentes da Grã-Bretanha a respeito da Problemática Antártica. Contudo, ressalva-se que, nessa época, houve também a mobilização de outros Estados do Hemisfério Norte, bem como, na América do Sul, da Argentina e do Chile (DODDS, 2012, p. 94-97; HEMMINGS; DODDS; ROBERTS, 2017, p. 1; HERNANDEZ, 2020, p. 30-33; SCOTT, 2017, p. 37-49).

Nesse sentido, em 1924, diante das ousadas pretensões britânicas direcionadas ao Polo Sul, a França tomou a iniciativa de assenhorar-se da Terra Adélie, a qual (juntamente com as Ilhas de São Paulo e de Amsterdã e os Arquipélagos Crozet e Kerguelen) tornou-se dependência administrativa do Governo-Geral da Colônia de Madagascar, nos termos do Decreto Presidencial de 21 de novembro de 1924. Na década de 1930, a Noruega, influenciada pelo receio de expansão territorial alemã no Polo Sul, formalmente incorporou ao âmbito da soberania norueguesa, consoante a Proclamação Real de 14 de janeiro de 1939, a localidade antártica por ela posteriormente batizada de Terra da Rainha Maud, antecedida da Ilha de Pedro I, de acordo com a Proclamação Real de 1.º de maio de 1931, e da Ilha Bouvet, conforme diploma legislativo de 27 de fevereiro de 1930, aquele, território continental antártico, e estas, ilhas subantárticas, considerados, até hoje, pelo Reino da Noruega, como as suas três dependências na Antártida e Subantártida (DODDS, 2012, p. 94-97; HEMMINGS; DODDS; ROBERTS, 2017, p. 1; HERNANDEZ, 2020, p. 30-33; SCOTT, 2017, p. 37-49; U.S. NAVAL COLLEGE, 1948-1949, p. 217-227, 234-243).

A terceira onda do imperialismo na Antártida principiou com a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), projetando a liderança dos Estados Unidos como superpotência, até a assinatura do Tratado Antártico, em 1.º de dezembro de 1959. Tal interregno abrange o final da fase de reivindicações e abarca a última quadra precedente ao Sistema do Tratado Antártico, a ela imediatamente anterior, qual seja, a fase das negociações (DODDS, 2012, p. 93-106; HERNANDEZ, 2020, p. 29-36; SCOTT, 2017, p. 37-49).

Esta terceira onda do imperialismo na Antártida diferencia-se das ondas pretéritas, porque os Estados Unidos, o seu principal protagonista, conjugaram a retórica anticolonial com a expansão de Império informal, ao influenciarem os ordenamentos jurídicos domésticos e as conjunturas políticas de outros Estados nacionais, pela via da modelagem do Direito Internacional em conformidade com o seu interesse nacional. Coerente com a sua política externa formalmente anticolonial, os

Estados Unidos abstiveram-se de reproduzir as estratégias dos Estados reivindicantes de se delimitar, de modo oficial, espaço geográfico antártico de sua própria pretensa titularidade. Os EUA optaram, em vez de proclamarem determinada região antártica como sua, por se articularem em torno da busca por solução pautada no Direito Internacional, com foco na promoção da pesquisa científica de cariz universalista, simbolizada pela construção de base americana no Polo Sul, a Estação McMurdo, em 16 de fevereiro de 1956, situada na península Hut Point, onde também se localiza a Base Scott, da Nova Zelândia, tratando-se de parcela da chamada Dependência de Ross, ainda hoje reivindicada pelo Estado neozelandês (SCOTT, 2017, p. 37-49).

Os Estados Unidos, em sua ascensão como potência global hegemônica, abstiveram-se de erigir Império em termos formais, à moda colonial europeia. Nada obstante, os EUA construíram ampla malha imperial, de modo informal, valendo-se de acordos bilaterais e tratados multilaterais para modelarem, à luz do interesse nacional estadunidense, as políticas públicas e as legislações domésticas dos Estados nacionais que estiveram sob a sua dilatada área de influência (SCOTT, 2017, p. 42).

No caso específico da política externa dos Estados Unidos relacionada à Antártida, na conjuntura internacional precedente ao Sistema do Tratado da Antártida, nas décadas de 1930 a 1950, a estratégia estadunidense foi a de os EUA manterem a retórica anticolonial, sem reconhecerem, portanto, o direito de Estados reclamantes à partilha do território antártico, nem formalizarem reivindicações territoriais. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos incentivaram os cidadãos norte-americanos a pressionarem a opinião pública, os meios de comunicação e a comunidade internacional pelo advento de domínio territorial dos EUA em solo antártico, veiculando, em paralelo, no plano oficial, o discurso em prol da cooperação e do progresso científico na Antártida. Em tal tessitura é que se edificou base antártica que simbolizou a sua intenção de ostentar portentosa presença no Polo Sul (SCOTT, 2017, p. 42).

Os Estados Unidos patrocinaram a Fórmula de Escudero, entalhada no artigo IV do Tratado da Antártida, a pretexto de os EUA promoverem a cooperação científica internacional no Polo Sul, com a finalidade implícita (e bem-sucedida) de delinearem regime antártico em conformidade com o interesse nacional dos EUA. Tal desiderato foi alcançado, uma vez que, por meio do Sistema do Tratado Antártico, os Estados Unidos asseguraram para si liberdade de movimento no Continente Antártico e, por outro lado, conseguiram que, de forma pacífica, fosse dada vazão à forte presença estadunidense no

Sexto Continente, a título de cautela acaso recrudescesse a polêmica em torno da soberania dos Estados reclamantes sobre a Antártida (SCOTT, 2017, p. 42).

Já a União Soviética, no início da década de 1950, adotou postura similar àquela dos EUA, na medida em que (a) explicitou o seu interesse histórico-geográfico pela Antártida, (b) refutou, de maneira pública, a validade de reivindicações territoriais, à época em voga, concernentes ao Continente Antártico (retórica, nesse aspecto, mais ostensiva que a americana), (c) adotou a política de não reconhecimento, reservando-se ao direito de realizar, se fosse o caso, as suas próprias reivindicações territoriais em momento futuro, e (d) untou ao discurso anti-imperialista a proposta de que o aspecto central da presença humana, na Antártida, fosse a investigação científica, (e) aspirando ao propósito de assegurar a sua ampla mobilidade no Sexto Continente e maior influência nos assuntos polares (DODDS, 2012, p. 99-106).

Conquanto os Estados Unidos, de maneira implícita, por trás do véu anticolonial, tivessem a sua própria pretensão colonialista para a Antártida, (a) reservando-se, desde 1934, o direito a eventualmente reivindicarem para si territórios antárticos, sem, todavia, reconhecerem semelhantes pretensões acalentadas por outros Estados nacionais, e, ao mesmo tempo, (b) encorajando os seus nacionais, desde meados da década de 1930 até o Ano Geofísico Internacional (biênio 1957-1958), a fazerem reivindicações, em nome dos EUA, percebe-se que o pragmatismo da sua política externa e as rápidas transformações do cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial, conduziram o Governo americano a acolher e adaptar a Fórmula de Escudero, chancela decisiva para o novo contexto geopolítico antártico que se desenhava na década de 1950. Isso fica evidente a ponto dela servir de inspiração para o artigo IV do Tratado da Antártida, porquanto tal dispositivo convencional veda a renúncia aos direitos, reclamos e interesses das Partes Contratantes preexistentes ao Tratado (item 1, alíneas *a* e *b*) e, simultaneamente, obsta atos de reivindicação novos ou ampliados (item 2), solução de permeio que, sem suprimir direitos nem interesses relacionados à Antártida, suspende, ao menos no plano oficial e normativo, enquanto viger o Tratado, disputas territoriais em torno do Sexto Continente, como uma espécie de moratória por prazo indeterminado (BRASIL, 1975; SCOTT, 2017, p. 37-49).

De acordo com a proposta original do jurista Julio Escudero Guzmán, que havia sido o principal artífice do autoproclamado Território Chileno Antártico, os pleitos relacionados à soberania nacional de cada Estado sobre a Antártida seriam suspensos por período de cinco a dez anos. Em tal lapso temporal poderia, cada Estado reclamante,

avaliar melhor os seus interesses, no tocante ao Continente Polar. Antes mesmo de o Departamento de Estado acolher a Fórmula de Escudero, houve (a) a sua difusão, pelo Governo chileno, entre os Governos envolvidos com a Questão Antártica e (b) a sua apresentação, em julho de 1948, a Caspar D. Green (diplomata estadunidense de destacada atuação, na década de 1940, na América Latina), quando da sua visita às Capitais da América do Sul. Por meio do artigo IV do Tratado Antártico, estribado na Fórmula de Escudero, os Estados Unidos da América conseguiram que fosse instituído regime internacional que lhe proporcionaram ampla liberdade de movimento no Polo Sul, inclusive direitos de navegação, assim como de passagem inocente pelo Oceano Austral, à semelhança da liberdade de alto-mar décadas depois chancelada pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (CNUDM) de 1982.

Com o advento do Sistema do Tratado da Antártida, os EUA alcançaram os objetivos de que fossem (a) expandido o exercício do seu poder nas esferas polar e internacional, por meio da via multilateral, (b) esvaziadas as crescentes tensões geopolíticas, em torno da Antártida, entre Chile, Argentina e Reino Unido, na ocasião três aliados norte-americanos na Guerra Fria, (c) imunizados a Antártida e o Oceano Austral de contendas internacionais e de eventual “corrida para a Antártida” (em quadra em que já havia a corrida armamentista da polarização entre os EUA e a URSS), e (d) fomentado o compartilhamento de custos para a pesquisa científica no Continente Antártico, o que favorecia os interesses geopolíticos tanto dos Estados Unidos quanto da União Soviética (DODDS, 2012, p. 99-106; SCOTT, 2017, p. 37-49).

A gênese do Tratado Antártico tornou-se viável pela interface entre os seguintes fatores (DODDS, 2012, p. 99-106): (a) a convergência entre os interesses geopolíticos dos EUA e da União Soviética com a iniciativa da comunidade científica da área de Geofísica de propor em 1950 o advento de Novo Ano Polar Internacional (o terceiro, que viria a ocorrer em 1957 a 1958, fora antecedido dos Anos Polares Internacionais de 1882 a 1883 e 1932 a 1933); (b) a quantidade expressiva e até então inédita de informações e dados científicos sobre a Antártida que seriam produzidos, de 1957 a 1958, durante (e em virtude de) aquele Ano Polar Internacional, (c) a argumentação de Estados não reivindicantes, tais como o Japão, em favor da primazia das prioridades científicas detectadas no Ano Polar Internacional de 1957 a 1958, reportando-se, para tanto, ao interesse geral da humanidade; (d) a preocupação da Argentina e da Austrália de que fossem evitadas atividades submarinas ocultas e testes nucleares no Oceano Austral; (e) o relativo trunfo político que obtiveram Estados de limitada relevância no

tabuleiro das relações internacionais, a exemplo da isolada África do Sul do regime de segregação racial do *apartheid*, bem como países de reduzida dimensão territorial, como a Bélgica e Noruega, ao terem alguma participação no processo decisório relativo ao futuro da Questão Antártica; (f) o cuidado, durante as tratativas multilaterais e a redação do Tratado Antártico, de se respeitarem, ainda que de modo mais simbólico do que efetivo, as reivindicações territoriais da Argentina, da Austrália, do Chile, da França, da Nova Zelândia, da Noruega e do Reino Unido (a chamada “gangue dos sete”, ou seja, os Estados reivindicantes); (g) a escassez de recursos financeiros e logísticos disponíveis ao Reino Unido após a Segunda Guerra Mundial, para manter programa antártico competitivo em face dos programas análogos da Argentina e do Chile, sobretudo sob a perspectiva do custo-benefício, já que ambos os Estados sul-americanos não abdicariam de pretensões que vislumbravam como direitos de origem histórica, em relação a partes consideradas indissociáveis do seu território nacional; (f) o foco da política externa e de defesa do Governo britânico, o qual, além de enfrentar a crise financeira do pós-Guerra, estava ocupado em priorizar a cooperação, nos campos de defesa e inteligência, com os Estados Unidos, em áreas mais sensíveis da geopolítica da Guerra Fria (tais qual a Alemanha Ocidental), e em implementar alternativas, diante da decadência do seu até pouco tempo atrás vasto Império, para perpetuar a sua influência em regiões do globo em que a sua presença como potência colonial havia sido significativa, mas estava em franco declínio (a exemplo do Oriente Médio, do Caribe anglófono e do Continente Africano).

## 6. REFERÊNCIAS

ALMADA, Maria de Lourdes Bejarano. Las Bulas Alejandrinas: Detonates de la evangelización en el Nuevo Mundo. **Revista de El Colegio de San Luis**, San Luis Potosí, v. 6, n. 12, p. 224-257, jul.-dic. 2016. Disponível em: <[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-899X2016000200224](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-899X2016000200224)>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRANDER PALACIOS, Juan Manuel. **O Sistema do Tratado Antártico e a importância geopolítica do continente antártico**. Monografia (Curso de Estado-Maior para Oficiais Superiores) – Escola de Guerra Naval, 2009. Disponível em:

<<http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/00000d/00000def.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 1.530, de 22 de junho de 1995.** Declara a entrada em vigor da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, concluída em Montego Bay, Jamaica, em 10 de dezembro de 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1995/d1530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/d1530.htm)>. Acesso em: 22 out. 2022.

CARVALHO, Rafael Francisco. **Os tratados internacionais em matéria tributária no ordenamento jurídico brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/26031/1/Rafael%20Francisco%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2022.

DODDS, Klaus. The Antarctic Peninsula. Territory, sovereignty watch and the ‘Antarctic problem’. In: HEMMING, Alan D.; ROTHWELL, Donald R.; SCOTT, Karen N. (Ed.). **Antarctic Security in the Twenty-First Century: Legal and Policy Perspectives.** London: Routledge, 2012. Chap. 6, p. 95-115.

HEMMINGS, Alan D.; DODDS, Klaus; ROBERTS, Peder. Introduction: the politics of Antarctica. In: DODDS, Klaus; HEMMING, Alan D.; ROBERTS, Peder (Ed.). **Handbook on the Politics of Antarctica.** Cheltenham: Elgar, 2017. Chap. 1, p. 1-17. (Social and Political Science 2017)

HERNANDEZ, Gabriele Marina Molina. **Brasil e Chile na Antártica: cooperação entre dois programas distintos.** Dissertação (Mestrado em Estudos Estratégicos da Defesa e da Segurança) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/24867>>. Acesso em: 27 set. 2022.

LOOSE, Fabrício Ferreira. **Bioprospecção na Antártida.** Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31731>>. Acesso em: 28 set. 2022.

SCOTT, Shirley V. Three waves of Antarctic imperialism. In: DODDS, Klaus; HEMMING, Alan D.; ROBERTS, Peder (Ed.). **Handbook on the Politics of Antarctica**. Cheltenham: Elgar, 2017. Chap. 3, p. 37-49. (Social and Political Science 2017)

VIEIRA, Friederick Brum. O Tratado da Antártica: perspectivas territorialista e internacionalista. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 49-82, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/81808>>. Acesso em: 29 set. 2022.

# **GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Victor Barbieri <sup>1</sup>

André Luis Azevedo Guedes <sup>2</sup>

## **RESUMO**

A educação no Brasil sempre foi deixada em segundo plano por ter um processo ultrapassado e desestimulante, pois infelizmente não há políticas públicas que facilitem a modernização e a reformulação do modelo de ensino-aprendizagem utilizado atualmente, que é extremamente defasado. Hodiernamente, os estudantes de nível superior chegam extremamente despreparados para cursar uma graduação, uma vez que não se sentem motivados durante sua formação básica e, conseqüentemente, não dão a devida valorização ao ensino. Neste artigo de revisão, será feita uma contextualização sobre a importância de se implantar uma metodologia de ensino gamificada, cujo principal objetivo é o engajamento e o foco no humano, retirando dessa forma o peso durante o processo de aprendizagem. Além disso, será feita uma revisão bibliográfica quanto à educação ambiental e à curricularização da extensão universitária.

Palavras-chave: Educação. Gamificação. Octalysis. Educação Ambiental. Curricularização.

## **ABSTRACT**

Education in Brazil has always been left in the background for having an outdated and discouraging process, as unfortunately there are no public policies that facilitate the modernization and reformulation of the teaching-learning model currently used, which is extremely outdated. Nowadays, higher education students arrive extremely unprepared to attend an undergraduate course, since they do not feel motivated during their basic education and, consequently, do not give due value to teaching. In this review article, a contextualization will be made on the importance of implementing a gamified teaching methodology, whose main objective is the engagement and focus on the human, thus removing the weight during the learning process. In addition, a bibliographic review will be made regarding environmental education and the curriculum of university extension.

Keywords: Education. Gamification. Octalysis. Environmental Education. Curricularization.

1- Graduado em Engenharia Civil, mestrando em Engenharia e professor do Centro Universitário Cidade Verde - UniCV. Email: [victor.barbieri@unicv.edu.br](mailto:victor.barbieri@unicv.edu.br)

2 - Doutor em Engenharia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: [andre.guedes@gmail.com](mailto:andre.guedes@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Para Ghiraldelli (2021), a história da educação brasileira se inicia com a chegada dos primeiros jesuítas, que tinham como objetivo principal a catequização indígena, a fim de conquistar mais fiéis para a Igreja Católica. Esse fato datou a história da educação no Brasil e, a partir daí, muitos outros acontecimentos contribuíram para a educação que a sociedade tem atualmente. Em um longo período de 1549 a 2000, elitismo e exclusão estabeleceram uma relação na qual as concepções educacionais condicionavam-se mutuamente: quanto mais exclusão, mais elitismo era gerado, e vice-versa. Essa forma de interpretar a história da educação possibilitou se chegar à seguinte conclusão: o Brasil conheceu a escola desde o período colonial, mas ela foi destinada a poucos (FERREIRA JR., 2020). Já Moreira (2018) mostra que os primeiros anos do século XXI trouxeram à educação brasileira grandes desafios que, correlatamente, exigem das políticas públicas grandes e arrojadas decisões. A presença de quase todas as crianças, adolescentes e jovens na educação básica, média e superior, respectivamente, com todas as suas multiplicidades, é um destes desafios.

Silva (2017) aponta que uma educação de qualidade é aquela que gera transformações, portanto, implica em ação e renovação. Corresponde a uma prática coletiva que possibilita aos sujeitos ampliarem seus conhecimentos e vivências, alcançando outros patamares por meio do acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade, em âmbito local e global, e que esteja centrada na cultura desses sujeitos. Ela é participativa, contextual e polifônica, isto é, permite a manifestação das diferentes vozes que permeiam o contexto educacional. Assim, é necessário que seja criada uma visão moderna, inclusiva e acessível aos estudantes, pois como salientam Silva, Trajano e Lima (2018), o hábito de utilização de smartphones está cada vez mais presente nos ambientes educacionais.

As novas tecnologias digitais abrangem um universo que antes era inalcançável. A educação voltada às tecnologias deve organizar-se em torno de algumas aprendizagens fundamentais, que são aprender e conhecer esses avanços de forma que haja compreensão, que se possa usá-las e deve estimular nos envolvidos no processo educativo a criação de novas tecnologias, aprender a viver positivamente com elas (BRASIL, 2022).

As tecnologias digitais de informação e comunicação são novos conjuntos de ferramentas que possuem diferentes formas de utilização, e seu emprego diário na vida das pessoas tem facilitado e otimizado o tempo dos usuários durante o uso, pois ela auxilia com rapidez em diversas atividades que antes demandavam muito tempo. Estas tecnologias abarcam domínios de conhecimentos técnicos básicos, que se fossem implantados em ambientes escolares, seriam de rápida adequação e produtividade (TAJRA, 2017). Elas contribuem na explanação de conteúdos abordados pelos docentes, de modo tal que conseguem alcançar a atenção maior de alunos se comparadas com as metodologias tradicionais, que não usam esses instrumentos tecnológicos digitais. Esses instrumentos atualmente têm contribuído para mudanças em algumas práticas sociais, como a comunicação, a socialização, a organização, a mobilização e a aprendizagem (TAJRA, 2017).

Com o objetivo de conscientizar educadores e estudantes no país, este artigo tem como enfoque a gamificação, que vem sendo integrada de forma tímida nas práticas educativas de alguns professores, provocando mudanças que promovem a motivação e o envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. A gamificação, aliada ao uso das tecnologias digitais (smartphone, computadores e tablets), pode ser uma estratégia facilitadora de aprendizagem dos conteúdos de gestão ambiental, por exemplo (FREITAS, 2019). Ainda segundo Freitas (2019), o principal objetivo da gamificação é proporcionar emoções similares às que os indivíduos procuram nos jogos, podendo ser utilizadas diferentes ferramentas digitais.

Para Lei e So (2020), existem fatores para que a gamificação possa fazer a diferença na educação, como um outro ambiente de aprendizagem informal e tempo mais flexível. A gamificação consiste no uso de regras, normas, designers, sistemas de recompensas, diversão, níveis, narrativas, ou seja, elementos que estão presentes nos jogos digitais (*games*), que possam ser aplicados em um ambiente educacional e real. Contudo, a gamificação não implica em fazer um *game*, e sim, utilização de suas estruturas para chegar a um resultado. Ultimamente, vem-se utilizando a gamificação no mundo corporativo, com o objetivo de estimular os funcionários a produzirem mais. Já quando aplicada ao ambiente acadêmico, tem como objetivo melhorar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem em sala de aula.

Segundo Fardo (2021), atualmente a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para sua aplicação, pois lá ela tem indivíduos que carregam

consigo muitas aprendizagens advindas das interações com os *games*. Encontra também uma área que necessita de novas estratégias para atender indivíduos que cada vez estão mais inseridos no contexto das mídias e das tecnologias digitais e se mostram desinteressados pelos métodos passivos de ensino e aprendizagem utilizados na maioria das instituições. Uma forma de engajar as pessoas em uma atividade, seja ela individual ou em grupo, é a utilização da gamificação como estratégia de trabalho, no caso estratégia de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem móvel se apresenta como uma vertente da tecnologia de informação e comunicação móveis e sem fio e o professor um elemento importante para implementar essa aprendizagem em sala de aula de maneira não tradicional, como caracteriza Dutra (2020).

Como bem asseguram e contribuem Cachapuz *et al.* (2021), pode-se dizer que o uso das novas tecnologias no ensino, em geral, pode reabilitar um dos objetivos da educação, que é o preparo dos jovens para exercerem o papel de cidadãos inseridos em uma sociedade cada vez mais diversa, democrática e tecnológica.

Ghisi (2022) aponta que a maioria da população associa o termo gamificação a um ramo dos jogos, mas isso não está totalmente correto. Os jogos possuem a capacidade de manter as pessoas engajadas por um longo tempo, construir relacionamentos, confiança e desenvolver a criatividade. A autora ainda diz que, como todo o aprendizado, os jogos possuem o dom de dominar a motivação e o engajamento; por isso, nada mais inteligente do que aprender com eles, e é por esse motivo que se usa o termo gamificação. A gamificação é o uso de técnicas, mecânicas, pensamentos e elementos orientados a jogos aplicados em contextos diversos do mundo real, com o objetivo de motivar, engajar, cooperar e transformar de forma positiva a experiência das pessoas. Ainda segundo Ghisi (2022), quando se fala em gamificação, há diversos profissionais que se destacam, como Yu-kai Chou, empresário, palestrante, autor e consultor de negócios, taiwanês-americano que é um dos pioneiros no assunto. Chou começou na indústria de gamificação em 2003 e vem ajudando muitas empresas de diversos segmentos, desde *startups* em estágios iniciais até grandes organizações, como eBay, HP, Cisco, Lego, Uber, Google, Tesla e muitas outras multinacionais.

Existem diversas metodologias e *frameworks* que auxiliam no processo de aplicar a gamificação e nesta pesquisa será usado o Octalysis, um *framework* muito interessante criado por Chou após mais de 17 anos de pesquisas na área de gamificação e design comportamental. Este *framework* tem como objetivo guiar a organização de

ideias dentro de um projeto em que serão aplicadas técnicas de gamificação. Trata-se de um octógono em que cada lado, conhecido como *core drive*, possui características e especificações individuais (MARTINEZ, 2022).

Ao conhecer as possibilidades do Octalysis, aliando todo o conhecimento pré-estabelecido sobre a história da educação brasileira, surgem novas propostas de ensino, o advento do mundo completamente digital e a gamificação; e uma temática que exerce grande necessidade de expansão e divulgação de seus saberes é a educação ambiental. Segundo Barbieri (1997, p. 71):

Tornar efetiva a educação ambiental nos cursos superiores constitui um imperativo que acolheu os reclamos da sociedade consubstanciados em diversas conferências nacionais e internacionais que surgiram diante da necessidade de dar soluções adequadas aos graves problemas que afetam o país e o planeta. Uma das questões problemáticas da educação ambiental concerne à necessidade de torná-la parte da formação de profissionais de nível superior, entre todas as áreas do conhecimento.

Neste artigo será tratado o enquadramento teórico sobre o conceito de gamificação e a sua aplicação no ensino, apresentando o modelo Octalysis atrelado a conceitos de educação ambiental.

## **METODOLOGIA**

A produção intelectual e sistematizada é vista por Lourenço (2017) como uma produção documental sobre uma determinada área ou assunto de interesse de uma comunidade acadêmica específica, que contribui para o desenvolvimento da ciência e para a abertura de novos horizontes. Já Menezes (2021) a define como o arcabouço de investigações realizadas por pesquisadores de variadas áreas, que geram conhecimentos aceitos pela comunidade científica, e seus resultados podem ser divulgados em veículos de comunicação formal, informal e não convencional.

Em função do caráter multidisciplinar que possuem os estudos envolvendo a educação gamificada trazidos neste artigo, a realização de uma pesquisa bibliográfica sistemática e que tenha como ponto de partida um olhar amplo se impõe como necessidade metodológica. Por esse motivo, diferentes motores de busca foram utilizados, os indexadores científicos Portal Periódicos Capes e SciELO.

Nesses dois bancos de dados que possuem referências, resumos, estudos científicos, teses e dissertações acadêmicas, a busca por palavras-chave se deu pelos termos "Octalysis", "extensão" e "educação ambiental". Em junho de 2022, em consulta, o Portal Periódicos Capes listou 16.313 resultados, sendo que a extensão universitária apresentou 4.646 resultados, educação ambiental 11.608 e Octalysis 59 citações. Já o SciELO, apresentou apenas 1.198 menções, sendo 317 de extensão universitária e 881 com educação ambiental. Nenhum termo foi encontrado na ferramenta Scielo quando feita a busca pelo termo Octalysis.

Desta forma, o ponto de partida com um olhar amplo já comentado aqui acontece a partir de um total de 17.511 referências. Sendo assim, com o objetivo de refinar referências mais atualizadas, a pesquisa foi realizada nas bases de dados mencionadas utilizando os seguintes critérios: periódicos revisados por pares e artigos publicados entre os anos de 2017 e 2022 em português, inglês e espanhol.

Com os filtros mencionados, com o termo "Octalysis" para a metodologia, foram levantados os mesmos 59 artigos localizados exclusivamente pela plataforma Capes. Com os termos "extensão universitária", foi adicionada a palavra "curricularização" e, dessa forma, filtraram-se 52 artigos, em que 49 foram encontrados na Capes e 3 no SciELO.

Na sequência, visando a uma maior assertividade, foi adicionada a palavra "gamificação", juntamente com o termo "educação ambiental", em que foram selecionados apenas 3 artigos. Dessa forma, o embasamento se deu pela utilização de 114 artigos.

Quanto à metodologia, na revisão da literatura utilizou-se uma revisão bibliográfica qualitativa dos artigos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Em relação aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, explicativa e aplicada; quanto aos procedimentos, pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica e documental.

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Para Matos (2021), com o início da Revolução Industrial, quando começaram a ser utilizados muitos recursos naturais durante os processos de produção e, em seguida, também a inserção de maquinários, o meio ambiente começou a sofrer consequências em relação à sua integridade. Poluição do ar, dos rios, lagos e terra se estendem até os

dias atuais e são problemas disseminados e que vêm causando preocupações por todo o mundo.

Uma das principais ferramentas para combater os danos causados, e que atua como estratégia de conservação do meio ambiente, é a educação ambiental. A educação é a ferramenta mais eficaz de conscientização, pois por meio dela é possível que a mudança não se faça de forma pontual, mas sim continuada. A modificação da mentalidade das pessoas e da comunidade envolvidas é a forma mais assertiva de minimizar os impactos gerados no meio ambiente, uma vez que serão essas próprias pessoas que estarão envolvidas nos processos e projetos de suas áreas e servirão como peças-chave para que as demandas possam seguir pelo caminho correto e proporcionar uma conservação do meio ambiente (MATOS, 2021).

Os movimentos ambientalistas surgiram no século XX, mais especificamente na década de 70, e segundo Matos (2017) foram devidamente reconhecidos, tornando-se ferramentas modificadoras de realidades sociais e ambientais. No Brasil, a educação ambiental é definida, conforme Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade”.

Ainda para Matos (2021), não há dúvidas de que a educação ambiental exerce papel fundamental para a solução de problemáticas, e é por esse motivo que a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) defende a sua utilização nos processos educacionais no Brasil, e é um componente crucial e permanente na educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis de ensino, sejam eles formais ou informais (MATOS, 2021).

No país há inúmeros exemplos de catástrofes, como a de Brumadinho, que teve sua barreira rompida gerando inúmeros prejuízos não só em vidas humanas, mas também ambientais, com ecossistemas e biomas destruídos. Há ainda a crescente área que vem sendo desmatada na Amazônia, que vem expulsando colônias indígenas de suas terras, além de forçar a extinção de animais e as mudanças climáticas no nosso país e até no mundo (MATOS, 2017).

## **ODS - OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

Em 2016, a ONU levou aos líderes mundiais uma proposta com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para que, juntamente, a população mundial pudesse dissociar o crescimento econômico da pobreza, da desigualdade e das mudanças climáticas. A presente pesquisa está entrelaçada diretamente com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) que serão explorados e vinculados aos interesses da temática do artigo, que são eles: ODS 4; ODS 11; ODS 12; ODS 13 e ODS 15.

### **1.1 ODS N. 4: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Segundo o ODS 4, é preciso assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (ONU, 2016). A presente pesquisa, portanto, irá fomentar educação de qualidade com o uso da gamificação aplicada ao aprendizado, promovendo a autonomia do aluno. Assim, o acadêmico, cada vez mais, será o protagonista do processo e o professor o facilitador para o conhecimento. Com isso, o estudante tem de se esforçar, agir, pensar e se posicionar para atingir seu objetivo.

### **1.2 ODS N. 11: CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS**

O ODS 11 menciona tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis (ONU, 2016). A gamificação vem sendo introduzida nas atividades cotidianas da vida, influenciando na forma como as pessoas compram, praticam atividades físicas, reciclam e estudam, e tem por objetivo visualizar um determinado problema e pensar em alternativas a partir de um determinado ponto de vista. Ao influenciar o comportamento dos cidadãos sobre temas importantes de cidades inteligentes, a gamificação possui também um importante papel, tal como na governança participativa, no turismo, cultura e educação, ponto focal desta pesquisa, como nos informam Damiani, Machado e Gasparini (2019).

### **1.3 ODS N. 12: CONSUMO E PRODUÇÃO SUSTENTÁVEIS**

O ODS n. 12 trata de assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis (ONU, 2016). De acordo com Maio (2017), as universidades contribuem na produção e disseminação do conhecimento sobre a sustentabilidade, porém na maioria dos casos não internalizam práticas sustentáveis na gestão de seus *campi*. Nessa perspectiva, Peixoto (2019) diz que para a implantação de uma eficiente gestão ambiental é preciso

conhecimento sobre práticas sustentáveis e o engajamento de todos os atores envolvidos na execução dessas práticas. O recurso de gamificação vem sendo aplicado em diversas áreas, bem como na educação a distância, que também permite criar, no ambiente virtual, a aplicação de conceitos de jogos para proporcionar o engajamento e motivar cidadãos quanto à responsabilidade de uma sociedade participativa quanto às práticas sustentáveis (VELOSO *et al.*, 2019).

#### **1.4 ODS N. 13: AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA**

O ODS n. 13 trata de tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos (ONU, 2016). Ao longo de recentes décadas, as emissões de gás carbônico estão em escala crescente em todo o mundo; apesar de este gás ser um dos maiores responsáveis pela regulação da temperatura da Terra, sua presença em maior quantidade do que a atmosfera pode suportar vem causando mudanças climáticas tais que se estima que o planeta precisará de 100 mil anos para se recuperar, sendo que alguns danos serão irreversíveis (ANGELO, 2017).

Este trabalho caminha pelo viés da gamificação para criar um meio mais engajador e interessante de aprendizagem. Elementos de jogos criam a oportunidade de difusão social ou a divulgação de ideias e comportamentos por meio de exemplos realizados por membros de uma comunidade. Outra vantagem é prover jogadores com informações concretas do assunto abordado no jogo e como elas afetam o mundo real (BRAUER, 2017, *apud* FUCHS e MARQUES, 2021).

#### **1.5 ODS N. 15: VIDA TERRESTRE**

Por fim, o ODS n. 15 trata de proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da Terra e impedir a perda da biodiversidade (ONU, 2016).

A vida terrestre abrange ecossistemas com fisionomias vegetais características, determinadas principalmente pela influência de fatores climáticos. Um espaço na Terra pode ser dividido em biomas, sendo estas comunidades extensas, habituadas a condições ecológicas particulares, sendo reconhecidas pelo tipo de vegetação predominante. Dessa forma, os docentes devem desenvolver atividades em que os discentes possam ter uma interação mais íntima com o tema, fazendo com que desenvolvam consciência a respeito da conservação e preservação dos recursos

disponíveis no planeta. A gamificação é um método didático que se utiliza de jogos para tornar as aulas mais atrativas, motivadoras e interessantes. O método utilizado no ensino influencia diretamente no aprendizado do aluno o que, com a utilização do jogo, pode ser mais eficiente, pois os discentes podem debater o assunto, relembrar conceitos e interagir em equipe, além de conseguirem associar a importância da vida terrestre (SALES *et al.*, 2020).

### **GAMIFICAÇÃO E *FRAMEWORK* OCTALYSIS**

Para Alves, Minho e Diniz (2021), dentre as metodologias para disseminação da educação ambiental, a gamificação entra como uma alternativa para incentivar e inserir os alunos dentro desse contexto. Ao contrário do que a grande maioria imagina quando ouve a palavra gamificação, ela não é um jogo ou uma ferramenta para a criação de jogos. Alves, Minho e Diniz (2021) dizem que o processo de gamificação se dá pela inspiração de metodologias divertidas e envolventes e a aplicação desses conceitos nas atividades do mundo real, com o objetivo de inserir a motivação no processo, retirando dessa forma o conceito de design focado na função.

Já Busarello, Ulbricht e Fadel (2019) apontam que o principal objetivo da gamificação aplicada em atividades da vida real é justamente retirar o “peso” que as pessoas têm em relação à realização de alguns tipos de tarefas, como por exemplo estudar ou trabalhar, em que não conseguem enxergar felicidade e prazer durante o processo e o fazem por necessidade ou obrigação.

Aponta também Chou (2015) que o processo de gamificação é justamente uma metodologia de estruturação de atividades em forma de jogos aplicada e que possui um design de estruturação focado no humano, uma vez que são considerados fatores como sentimentos, inseguranças e propósitos, de forma que são otimizados motivações, sentimentos e engajamento.

O termo gamificação é considerado o pai do Design Focado no Humano, pois foi por meio dos jogos que a indústria começou a trabalhar esse tipo de estruturação de produtos, e são os jogos os responsáveis por agradar aqueles que os consomem, o que torna esse o seu principal objetivo (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2019). Conforme afirma Chou (2015), um estudioso da gamificação e criador da *framework* Octalysis:

Quase todos os jogos são divertidos porque apelam para certos *Core Drives* dentro de nós que nos motivam para certas atividades. Diferentes tipos de técnicas de jogo nos impulsionam de maneira diferente: algumas de maneira inspiradora e fortalecedora, enquanto outras de maneira manipuladora e obsessiva (p. 12).

A *framework* Octalysis é uma ferramenta desenvolvida por Chou (2015) para auxiliar na implantação de conceitos da gamificação em quaisquer atividades interessadas. Sua base foi inspirada em um estudo analítico de estratégias presentes nos sistemas que tornam os jogos divertidos e o que diferencia um tipo de motivação de outro.

Segundo Chou (2015), a gamificação poderá ser implantada por meio de oito *cores* (estímulos), em que cada um deles é responsável por engajar de forma distinta das demais, dependendo do tipo de cada participante e as suas especificidades.

O primeiro *core* é chamado de “Significado épico e chamado”, em que o jogador acredita ser responsável/escolhido para fazer algo maior do que ele mesmo, ou seja, acredita ter obtido o dom ou privilégio de receber um benefício. Um exemplo para este tipo de situação é ele iniciar o jogo e já ser contemplado com uma arma superpotente (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2020).

Para Moita (2017), o segundo *core* é apelidado de “Desenvolvimento e realização” e é por meio dele que os *players* se sentem estimulados a cada vez mais superarem obstáculos e se desenvolverem. A palavra realização vem ao encontro do desenvolvimento, pois é por meio da conquista de desafios que se adquire experiência e conhecimento. Além disso, não existe realização sem uma medalha ou troféu, e é por isso que esse *core* é o mais aplicado nos processos de gamificação, principalmente nas metodologias PBL (*Problem Based Learning*), em que existem *rankings*, placares, líderes, vencedores e perdedores.

Na sequência, aparece “Capacitação da criatividade e *feedback*”, cujo objetivo é fortalecer a própria criatividade do jogador por meio de estimulações e experimentações diferentes, em que sozinho o participante do jogo reconhece a sua conquista e se sente estimulado em criar cada vez mais. É o que acontece, por exemplo, com o Lego, em que o criador do jogo não precisa criar metodologias que façam com que o jogador precise seguir; ele apenas deixa a liberdade de combinações das peças por conta de quem está atuando na montagem e é por isso que o jogo é um sucesso, uma vez

que são possíveis inúmeras combinações e cada vez a estimulação da criatividade é enaltecida (MOITA, 2017).

De acordo com a linha de raciocínio de Simões, Redondo e Vilas (2020), na quarta posição da metodologia Octalysis se encontra o núcleo de “Propriedade e posse”, e como o próprio nome já diz, é responsável por criar engajamento por meio da estimulação da conquista. É considerada também uma das ferramentas mais comuns no processo de aplicação da metodologia da gamificação, uma vez que faz com que o jogador se sinta dono de algo, além de fazer com que ele queira estar sempre em busca de melhorar o que já tem ou de conquistar o que ainda não possui. No caso dos jogos, um exemplo são as moedas ou medalhas.

O quinto núcleo apresentado se chama “Influência social e relacionamento”, e com certeza é um dos principais estímulos quanto à comparação com os demais colegas ou amigos. É esse comparativo social que estimula sentimentos como companheirismo, aceitação, reconhecimento, enaltecimento, além de inveja e competição. É extremamente perceptível que quando há alguma referência de alguém que é muito competente em algo que também se faz ou é referência em algum assunto que interessa, as pessoas sentem-se estimuladas em poder superá-lo e é aí que a mágica acontece (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2020).

O sexto estímulo, segundo Chou (2015), é apelidado de “Escassez e impaciência” e, segundo o autor, é o *core* responsável por fazer com que as pessoas queiram algo pelo simples fato de não poderem ter. Pode-se observar isso facilmente no dia a dia, em que se sonha com uma viagem que não se pode fazer, com um carro que não se pode ter, uma roupa que não se pode comprar, entre outros. Um exemplo que se encaixa perfeitamente nessa situação é a Nubank, que no início foi liberada apenas para um grupo exclusivo de pessoas e posteriormente só eram liberados novos acessos após convites de usuários que possuíam conta bancária no aplicativo, ou seja, foi criada uma rede de pessoas, pois no início era algo exclusivo; assim que foi liberada para o público em geral, todos quiseram ter, uma vez que foram criadas grandes expectativas com a ferramenta (SIMÕES; REDONDO; VILAS, 2020).

Na sétima posição encontra-se o *core* “Imprevisibilidade e curiosidade”, que estimula os sentimentos de querer saber ou tentar imaginar o que irá acontecer. Esse sentimento faz com que o cérebro fique pensando incansavelmente no próximo

acontecimento e, a partir disso, gera o engajamento. Pode-se observar esse exemplo de estímulo em filmes, novelas e séries em que as pessoas se viciam, não conseguindo parar de assistir ou até mesmo passam o dia todo esperando o momento em que chegarão em casa e poderão se atualizar dos acontecimentos. Por um outro lado mais obscuro, é a imprevisibilidade e a curiosidade responsável pelo vício em jogos, em que o jogador não consegue respeitar o seu limite e se perde (ALVES; MINHO; DINIZ, 2021).

Por fim, na última posição de estudo de Chou (2015) tem-se o estímulo da “Perda e prevenção”, que é baseado principalmente no princípio de prevenir que algo negativo aconteça, uma vez que faz com que o jogador reflita muito quando levantada a possibilidade de desistência daquilo que ele está fazendo. A sensação criada nos participantes é a de que após grande esforço e progresso realizado nas suas respectivas atividades até então, a desistência faria com que todo o trabalho e empenho dedicados fossem jogados fora, uma vez que tudo o que havia sido feito cai “por água abaixo” ou até mesmo tornaria todas as conquistas uma coisa inútil e sem utilidade, ou seja, um tempo perdido.

Outra sensação despertada é de que oportunidades devem ser aproveitadas a todo custo, pois à medida em que elas vão aparecendo levantam a ideia de que devem ser executadas de imediato, criando a sensação ao participante de que nunca mais poderá aparecer alguma oportunidade semelhante e, caso contrário, poderá ser perdida para sempre (CHOU, 2015).

## **1.6 UNIDADES DO NÚCLEO INTERNO ESQUERDO X DIREITO DO CÉREBRO**

De acordo com Almeida *et al.* (2020), dentro da metodologia Octalysis existe uma diferenciação entre a parte interna do cérebro localizada na parte esquerda e na parte direita. A parte esquerda é responsável pelas habilidades lógicas, de cálculos e de propriedades; em contrapartida, a parte direita é responsável pela criatividade, autoexpressão e os aspectos sociais. No entanto, essa aplicação se dá meramente como forma de simplificar o raciocínio e a explicação da *framework*, conforme explica Chou (2015):

As unidades de núcleo do cérebro esquerdo/cérebro direito não são consideradas verdadeiras ciências do cérebro; eles são meramente simbólicos, pois tornam a estrutura mais fácil e eficaz ao projetar. É útil dividir as coisas entre o lógico e o

emocional, e acabei de chamá-los de *Drives* do Núcleo do Cérebro Esquerdo/Cérebro Direito para que as pessoas possam se lembrar deles facilmente (p. 45).

Para Reis (2017), a estrutura central do cérebro humano é a parte responsável por gerar impulsos estimulantes e são subdivididos em: impulsos extrínsecos, que são aqueles que visam à conquista de objetivos ou a obtenção de algo e estão relacionados ao lado esquerdo do cérebro; e impulsos intrínsecos, que estão no lado direito do cérebro e não possuem relação direta com a conquista de objetivos, mas sim pelo simples fato de que a própria execução das atividades soa como uma recompensa, ou seja, a própria tarefa em si é motivadora.

Seguindo esse estudo, aponta Reis (2017) sobre observar que na atualidade muitas empresas focam em desenvolver impulsos extrínsecos entre seus funcionários de forma a oferecer recompensas pelo trabalho desempenhado, sendo elas em bônus, comissões e premiações. No entanto, sem perceber, podem gerar insatisfações entre os colaboradores, uma vez que mesmo alcançando os objetivos esperados as atividades continuam sendo desestimulantes, pouco engajadoras e sem constância. Já para Valencia (2021), seriam muito mais interessantes investimentos em atividades e processos que estimulem impulsos intrínsecos, de forma a tornar a rotina de trabalho mais divertida e motivadora, gerando não algo sazonal, mas sim permanente.

## **1.7 GAMIFICAÇÃO “CHAPÉU PRETO” X “CHAPÉU BRANCO”**

Para facilitar o entendimento, Diana *et al.* (2021) discorrem sobre o *framework* desenvolvido por Yu-Kai Chou e como foi organizado em um formato de octógono, em que cada uma de suas oito pontas é representada por um dos estímulos já apresentados. Além disso, conforme afirmam, existe uma diferenciação entre os estímulos que estão alocados na parte inferior e superior da figura geométrica e que estão ligados à motivação.

Segundo Chou (2015), os estímulos posicionados na parte superior são os que mais geram motivações positivas por parte dos participantes e são chamados de “*White Heat Gamification*”, em tradução direta: Gamificação Chapéu Branco. Por um outro lado, os estímulos alocados na parte inferior são aqueles considerados motivadores negativos e são apelidados de “*Black Heat Gamification*”, ou Gamificação Chapéu Preto.

Diana *et al.* (2021) ressaltam que por mais que pareça que as gamificações direcionadas com maior aplicação a estímulos de chapéu preto não sejam consideradas boas, um bom gamificador deve enxergar os oito *cores* como importantes ferramentas no processo de implantação.

Valencia (2021) aponta que os estímulos considerados negativos são extremamente úteis e têm importante papel na geração de engajamento, pois são responsáveis por despertar o medo de perder algo ou a pressão na conquista dos objetivos, o que faz com que a entrega aconteça e que o usuário se sinta motivado a não deixar escapar as oportunidades.

Em contrapartida, para Almeida *et al.* (2020) os *cores* alocados na região de chapéu branco proporcionam engajamento de forma leve, em que o usuário se sente bem na realização das atividades e cada vez mais possui constância na execução de tarefas, pois por meio delas são gerados conceitos como criatividade e de significado.

## 1.8 PONTUAÇÃO DA OCTALYSIS

Pereira (2019) mostra em suas pesquisas que um bom sistema gamificado, independentemente de qual nicho ou segmento a ser implantado, não precisa obrigatoriamente possuir os oito estímulos aplicados, porém aqueles que estão sendo utilizados precisam ser muito bem implantados para que a metodologia seja eficiente. Isso se torna fácil de compreender, pois um sistema pode ser extremamente bem estruturado, com conceitos aplicados de Influência social e relacionamento, mas não ter nenhuma conexão com o estímulo de Propriedade e posse, por exemplo.

Existem muitos exemplos bem-sucedidos de gamificação que não abordam todos os estímulos e que, mesmo assim, geram resultados bastante positivos. Para chegar na pontuação da *framework*, são observadas as qualidades do assunto em cada unidade e atribuídas notas de 0 a 10 com indicadores como fluxo de experiência, dados e julgamento pessoal. Após feita essa etapa, as notas deverão ser elevadas ao quadrado para obtenção da pontuação referente a cada *core drive*. A pontuação é importante para avaliação da efetividade de cada estímulo, no entanto não é a peça principal, em que o mais importante é a observação do que está faltando em cada estímulo (PEREIRA, 2019).

## 1.9 COMO APLICAR A OCTALYSIS EM SISTEMAS REAIS

Após compreendidos os conceitos de cada estímulo, a próxima etapa é a estruturação da *framework* e a sua aplicação no segmento no qual ela deverá ser implementada. Para utilizar os *cores* apresentados, primeiramente é importante a análise quanto à definição de quais *core drives* serão utilizados e listá-los ao redor de cada ponta do octógono (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2021).

Feito esse mapeamento, os vértices do octógono irão se retrair ou expandir à medida que as técnicas de gamificação forem eficientes ou ineficientes. Caso algum vértice referente a algum *core* cruzar a linha do octógono interno, significa que o gamificador precisa melhorar essa área em específico (ZÉPHIR *et al.*, 2018). Por outro lado, caso o vértice se expanda, significa que o *core drive* em análise é eficiente.

Para Teixeira (2020), é de fácil percepção que se pode absorver muitas informações na visualização quanto à gamificação implantada dentro da ferramenta e, além disso, mapear pontos nas quais ela possui grande efetividade de engajamento e, por outro lado, alguns nas quais precisa melhorar.

Como se pode observar, no caso do Candy Crush percebe-se um sistema bastante equilibrado, com os estímulos bem distribuídos. Com exceção dos *cores* da Propriedade, em que a busca por acumular mais pontos e reforços é pequena e, também com o estímulo do Significado épico, em que a ajuda a um monstro estranho na solução de um problema também possui um baixo engajamento.

A *framework* foi desenvolvida em um período de mais de 10 anos de estudos, sendo uma ferramenta bastante utilizada mundialmente como metodologia de gamificação nas mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser aplicada em empresas, instituições de ensino, projetos, desafios e entre tantas outras possibilidades (TEIXEIRA, 2020).

## GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Nos últimos dez anos, a gamificação se popularizou e foi aplicada em uma variedade de configurações, incluindo educação, saúde/exercício, *crowdsourcing*, desenvolvimento de software, negócios, marketing e entretenimento (KOIVISTO; HAMARI, 2019). Em se tratando de gamificação no sistema educacional, sua aplicação em alguns ambientes de aprendizagem possui o objetivo de envolver e motivar os alunos.

Cada vez há mais pesquisas acerca da sua aplicação nos ambientes de aprendizagem, em que estudos comprovam que ela pode ser considerada uma ferramenta importante de motivação e de influências positivas e que trazem bons resultados no processo de ensino-aprendizagem (NELSON, 2020).

Em se tratando de competição em ambientes de aprendizagem gamificados, tem-se exemplos muito positivos. Em um estudo realizado por Schemmer (2018), foi constatado que, em um determinado projeto, alunos que desenvolveram um trabalho com aplicações de uma *wiki* (ferramenta digital colaborativa) com condições gamificadas fizeram 29,61 edições a mais do que um outro grupo que não teve gamificação durante o processo.

Além disso, o estudo relacionado a Silva, Sales e Castro (2019) identificou que a existência de uma tabela de classificação de posições gerou engajamento em 20 dos 37 alunos que estavam no projeto. Em adição, Zainuddin (2018) afirma que a aplicação de um questionário gamificado com ferramentas de competição antes do início das explicações geraram motivação nos alunos no interesse do aprendizado pré-aula.

Em relação aos princípios de interação social, esse impulso também promove resultados positivos quando aplicados no processo de ensino. Em um estudo realizado por De-Marcos *et al.* (2016), em que foram examinados os efeitos que jogos educativos, gamificação, redes sociais e gamificação social em um curso de graduação, foi observado que, dentre os outros processos avaliados, a gamificação social foi a que mais impactou significativamente no processo de aprendizagem. Em um outro estudo dos mesmos autores, foram avaliados dois grupos de alunos também da graduação, em que um grupo experimental (gamificação social) superou o grupo controle (aprendizado híbrido tradicional) em quatro trabalhos práticos. Por um outro lado, o grupo controle superou o grupo experimental no exame final, sugerindo que a gamificação social pode ser usada para promover a interação e melhorar o desempenho do aluno em tarefas práticas (DE-MARCOS *et al.*, 2016).

Em uma outra pesquisa, realizada por Huang e Hew (2018), foi proposto um modelo de design de gamificação de acesso-acesso-*feedback*-desafio-colaboração (AAFDC), em que, por meio da gamificação, foi possível estimular os alunos a trabalharem em cooperação com os demais colegas. Os resultados de seus dois experimentos revelaram que, além da interação e o sentimento de conquista

compartilhada entre os alunos, a turma do AAFDC completou significativamente mais atividades pré e pós-aula do que o grupo de controle, além de promover uma interação maior entre os alunos.

No quesito ambientes gamificados para trabalho em equipe, segundo Nelson (2020), os trabalhos realizados em grupo minimizam os efeitos negativos de competitividade direta, em que o foco se torna o fortalecimento de suas respectivas equipes.

## **EXTENSÃO E CURRICULARIZAÇÃO**

O debate sobre a extensão universitária deu-se no início da década de 1960 quando, por meio de vários movimentos culturais e políticos ligados à recém organizada União Nacional dos Estudantes, buscava-se uma forte articulação e atuação e um compromisso social sobre as teorias e as práticas na formação universitária. O debate e a importância da extensão universitária foi, com o passar dos tempos, ganhando cada vez mais espaço e tomando força.

A primeira grande referência sobre a extensão veio nos tempos da ditadura militar, por meio da promulgação da reforma universitária (Lei nº 5.540/68), pois foi por esta lei que surgiram os primeiros passos para a institucionalização da extensão universitária. Com isso, o debate sobre a extensão cresceu e avançou na década de 1970, com sentido de troca de saberes acadêmico e popular, ou seja, a sociedade e os saberes populares deixam de ser considerados apenas como um objeto e passam a apropriar-se do espaço de sujeito da ação.

Na década de 1980, o avanço e o desenvolvimento de institucionalizar a extensão se fortalecem e ela passa a ser compreendida como um processo interligado com a pesquisa e o ensino e se relaciona com os novos movimentos sociais. Em 1987, com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), foram ampliadas as discussões de forma a propiciar a legalização das atividades de extensão, possibilitando que a comunidade acadêmica obtivesse diretrizes e requisitos importantes para avançar com a extensão e a sua importância nas instituições de ensino superior brasileiras. Além disso, iniciou também o questionamento e a crítica sobre as práticas de extensão a partir de uma concepção assistencialista, filantrópica e unilateral. Com os contínuos e bem-sucedidos avanços, a Constituição de 1988 estabelece em seu Art. 207 o preceito da “indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão” e estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público” (BRASIL, 1988).

Diante disso, a discussão sobre a extensão universitária se impulsiona, em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96) estabeleceu que uma das finalidades da universidade brasileira deveria ser “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Art. 43, VI), bem como, “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (Art. 43, VII).

A LDB ainda institui que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsa de estudos” (§ 2º, Art. 77) e assegurou às universidades “estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão” (Art. 53, III), ampliando o escopo da extensão universitária. Em 1998, o Plano Nacional de Extensão, que vinha contribuindo para a discussão sobre a extensão universitária desde 1987, discutiu amplamente os preceitos da LDB sobre a extensão, fortalecendo e assegurando ainda mais a importância e as garantias da sua importância na vida universitária.

Os desafios levantados no decorrer dos tempos, além dos seus avanços, continuaram até que o debate sobre a extensão universitária ganha novos rumos após a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2010 (Lei nº10.172/2001), que reforça a responsabilidade e função das universidades na conexão entre ensino, pesquisa e extensão; além disso, ainda estabelece que no mínimo 10% do total de horas curriculares exigidas para a graduação, independente de curso, área ou instituição do ensino superior, com vigor a partir do dia 18 de dezembro de 2022, deverá ser destinada para atuação dos estudantes em atividades extracurriculares, garantindo à extensão uma significativa importância curricular. O Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) reedita e reafirma esta meta, incorporando todo o avanço das discussões sobre o papel da extensão e sua função social e define na Meta 12.7: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”.

A extensão, além de institucionalizada, ganha importante papel emancipador e traça vias para sua consolidação. O PNE 2014-2024 afirma os constantes avanços e conquistas da discussão sobre a extensão universitária e, em 2018, a Câmara Nacional de Educação institui uma comissão para estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior, que resultou no Parecer CNE/CES nº 608/2018. Este parecer apresenta as diretrizes para as políticas de extensão da educação superior brasileira, fundamenta seu marco regulatório e apresenta o projeto de resolução que se consolidará na Resolução CNE/CES nº. 7, de 18 de dezembro de 2018, que “estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências”.

Dentre os princípios, fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação da extensão em todas as instituições de ensino superior brasileiras, a resolução institui em seu Art. 4º que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” e estabelece “o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação” consoante o por ela disposto. Mas, em virtude da pandemia, foi prorrogada para iniciar apenas em 2023.

Todos estes passos conquistados representam um grande avanço para a extensão universitária, alavancando o processo de formação do estudante por meio da geração de conhecimento integrado com a sociedade. A extensão obrigatória em 10% é de extrema importância na construção da carreira dos futuros profissionais inseridos no ensino superior brasileiro. Em um primeiro ponto, pois é por meio das atividades que acontecem fora da sala de aula que o aluno sai da sua “zona de conforto” e tira o conhecimento absorvido de forma passiva, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e eficaz. De acordo com Glasser, as diferentes formas de aprendizagem são muito mais eficazes. Sua pesquisa revelou que os métodos de discutir, praticar e ensinar contam respectivamente com 70%, 80% e 95% de eficácia. Por outro lado, ler, escrever, observar, ver e ouvir ficam com 10%, 20%, 30% e 50%. As conclusões levaram à criação de uma pirâmide, que tem o nome de pirâmide de Glasser, em que as formas de melhor aprendizagem ficam na base e as menos eficazes ficam no topo.

O segundo ponto atribui às instituições de ensino superior uma participação ativa na construção social por meio do aprofundamento da democracia, o combate à desigualdade social, a diversidade cultural, a degradação ambiental, o apoio solidário na resolução de problemas da exclusão e da discriminação. A extensão universitária faz com que uma vez inseridos em projetos de cunho social, os alunos se vejam em contato com realidades até então desconhecidas das quais estão inseridos, com culturas e realidades totalmente diferentes das que conheciam até então. Isso faz com que evoluam não somente como profissionais, mas como seres humanos preparados para lidar com as dificuldades e adversidades, além de enxergarem o mundo de uma forma mais inclusiva e compreensível.

Diante do exposto, é fato que a extensão universitária possui papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de nível superior, uma vez que por meio desse processo os alunos saem das suas “zonas de conforto” e produzem muito além quando inseridos em uma sociedade dinâmica e complexa que é muito mais desafiadora do que apenas um espaço fechado entre quatro paredes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A gamificação no panorama nacional ainda é um assunto novo e em desenvolvimento, assim como sua ligação com a gestão ambiental. Esta inovação como ferramenta se adapta de diferentes formas de acordo com a problemática encontrada, como visto no decorrer deste estudo, e busca, assim, criar, de certa forma, uma nova atmosfera que possibilite a resolução do que lhe foi proposto.

O presente trabalho tem como intenção abrir oportunidades para que demais temáticas das mais variadas áreas do ensino sejam aplicadas ao *GREEN!*. Outro interesse é a comercialização desta plataforma de ensino-aprendizagem para grupos educacionais nacionais e internacionais, além de poder se transformar em uma tese de doutorado, pautando-se no conhecimento aliado às novas tecnologias.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Patrícia Alves; SIQUEIRA, Paulo Henrique de; REIS, Wilson José dos; OLIVEIRA, Ivan Carlos Alcântara de. **The Use Of Graph Theory In The Development Of A software To Help Music Learning**. 2020. Disponível em: <https://library.iated.org/view/ALVESALMEIDA2013USE>. Acesso em: 1 dez. 2022.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcele Rose; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamification: diálogos com a educação**. São Paulo: Pimenta Comunicação e Projetos Culturais Ltda. 2021.

ANGELO, C. A. **Espiral da Morte: Como a Humanidade Alterou a Máquina do Clima**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BARBIERI, José Carlos. Políticas públicas indutoras de inovações tecnológicas ambientalmente saudáveis nas empresas. **Revista de Administração Pública**: v. 31 n. 2 (1997). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7941> Acesso em: 1 nov. 2022

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 out. maio 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em: 16 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Conselho Nacional de Educação/ Secretaria de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES nº 7/2018** – MEC/CNE/CES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Conselho Nacional de Educação/ Secretaria de Ensino Superior. **Parecer CNE/CES 608/2018** – MEC/CNE/CES. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O uso do smartphone para ministrar aulas na educação básica: vantagens e desafios sob a ótica do professor: guia de tecnologias educacionais.** 2022. Disponível em: <https://bitly.com/sKieZrqjL>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo *in*: **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Comunicação e Projetos Culturais Ltda. 2019.

CACHAPUZ, Antonio; PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria; VILCHES, Amparo. **A necessária renovação do ensino das ciências.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35504/1/DISSERTA%c3%87%c3%830%20Jos%c3%a9%20Alexandre%20Batista%20de%20Freitas.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CHOU, Yu Kai. **Actinoble gamification: Beyond points, badges, and leaderboards.** [S.L.]: Octalysis Media Fremont, CA, USA, 2015.

DAMIANI, Camilla; MACHADO, Guilherme Medeiros; GASPARINI, Isabela. **Personalização e Gamificação no Contexto de Cidades Inteligentes.** PPGCA – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Joinville – SC – Brasil. 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/waihcws/article/view/3897>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DE-MARCOS, Luis; DOMINGUES, Adrian; SAENZ DE NAVARRETE, Joseba; PAGÉS, Carmen. **Um estudo empírico comparando gamificação e redes sociais no e-learning.** Computadores e Educação. 75:pp. 82–91. jun. 2014. DOI: [10.1016/j.compedu.2014.01.012](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.012). Acesso em: 26 out. 2022.

DIANA, Juliana Bordinhão; GOLFETO, Ildo Francisco; BALDESSAR, Maria José; SPANHOL, Fernando José. Gamificação e teoria do flow. *In*: FADEL, Luciane Maria *et al.* **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 41-55. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DUTRA, Pamela. **Mobile learning no ensino de biologia.** 2016. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira do Sul, Cerro Largo, RS. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/bitstream/prefix/390/1/DUTRA.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote: Novas Tecnologias na Educação.** Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.41629>. Acesso em: 26 nov. 2022.

FERREIRA JR., Amarildo. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX.** 2021. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod\\_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20AmarildoHist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasil%20UAB-UFSCAR.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5618173/mod_resource/content/1/Ferreira%20Jr.%20AmarildoHist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasil%20UAB-UFSCAR.pdf). Acesso em: 27 nov. 2022.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

FREITAS, José Alexandre Batista de. **A gamificação aliada ao uso das tecnologias móveis (smartphones e tablets) e QR Code como estratégia facilitadora de aprendizagem dos conteúdos de genética.** Universidade Federal de Pernambuco. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35504>. Acesso em: 27 nov. 2022.

FUCHS, Fernanda; MARQUES, André Canal. Gamification and design – Development of a game that engages and teaches elementary students about global warming. IX ENSUS – **Encontro de Sustentabilidade em Projeto** – UFSC – Florianópolis – maio de 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação brasileira.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GHISI, Júlia. **Octalysis: um framework para gamificação.** 2022. Disponível em: <https://caterinasdesign.com.br/octalysis-um-framework-para-gamificacao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

HUANG, Biyun; HEW, Kfe Foon. (2018). Using Gamification to Design Courses: Lessons Learned in a Three-year Design-based Study. **Educational Technology & Society**, 24 (1), 44–63. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/GAFCC-model-Huang-and-Hew-2018\\_fig2\\_348136309](https://www.researchgate.net/figure/GAFCC-model-Huang-and-Hew-2018_fig2_348136309). Acesso em: 3 dez. 2022.

KOIVISTO, Jonna; HAMARI, Juho. A ascensão dos sistemas de informação motivacionais: Uma revisão da pesquisa de gamificação. **International Journal of Information Management** 45(191):210. Jan. 2019. DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013. Acesso em: 20 out. 2022.

LEI, Ching; SO, Simon. QR Codes In Education. **Journal Of Educational Technology Development And Exchange**, [s. l.], v. 3, n. 1, p.85-100, 2020. Disponível em: <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=jetde>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LOURENÇO, Azevedo. Automação em bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986/1994). In: WITTER, G. P. (Org.). **Produção científica.** Campinas: Átomo, 2017. p. 25-40. Disponível em:

Downloads/7267-Texto%20do%20artigo-38521-1-10-20190328%20(1).pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

MAIO, Gabriela Fonteles. **Práticas de Gestão Sustentável na Universidade Federal de Rondônia**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Núcleo de Ciências Aplicadas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

MARTINEZ, Leandro. **Octalysis**: um framework para gamificação. 2022. Disponível em: <https://catarinadesign.com.br/octalysis-um-framework-para-gamificacao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MATOS, Natália Christina da Silva. Gestão de Resíduos Empregando Compostagem: Uma abordagem analítica das publicações nacionais. **Enciclopédia Biosfera**. v. 14, p. 756-767, 2017.

MATOS, Natália Christina da Silva. Percepção de Agricultura Sustentável de Maringá/PR/ Brasil. **Interações**, v. 22, p. 243-262, 2021.

MENEZES, Estera. **Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina**: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990. 1993. Dissertação (Mestrado) – PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2021. Disponível em: Downloads/7267-Texto%20do%20artigo-38521-1-10-20190328%20(1).pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

MOITA, Filomena. **Game On**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MOREIRA, A F. **Qualidade na Educação e no Currículo**: tensões e desafios. 2018. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13578/13578>. Acesso em: 27 nov. 2022.

NELSON, Mark. **Soviet and American Precursors to the Gamification of Work**. Proceedings of the 16th International Academic MindTrek Conference, p. 23-26, 2020. Disponível em: Downloads/7267-Texto%20do%20artigo-38521-1-10-20190328%20(1).pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

ONU. Organizações das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PEIXOTO, Carol Soares. **Práticas sustentáveis**: estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior. 2019. 165 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8136>. Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, Carla Viana. **WE4FIT**: Promovendo mudanças comportamentais por meio de gamificação e persuasão. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPE, 2019. 148p. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=26DaeUOijZE>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PRODANOV, Cleber Critiano.; FREITAS, Ernani de César. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

REIS, André. **Gamificação: Como criar um sistema Gamificado sem gastar NADA**. Youtube, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=26DaeUOijZE>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SALES, Giuliana Moita; PEREIRA, Juliane de Souza; LIMA, Bruna Livia Mouhamad de; RIBEIRO, Kamyra Ataide; SILVANO, Débora Leite. **Gamificação na educação no ensino de biomas: biomas war**. Conedu - IV Congresso Nacional de Educação. Macéio, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SCHEMMER, Eliane. Gamification learning projects: An inventive methodology for the education in the hybrid and multimodal culture. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abril. 2018

SILVA, João Batista da; SALES; Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. Pesquisa em Ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. Página 41. 2017. Fortaleza, Ceará, Brasil.

SILVA, Rosineide; TRAJANO, Ingrid.; LIMA, Isis Cristina. **O uso de smartphones e tablets no ensino da geografia**. Recife: III EPEG/UFPE, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA19\\_ID9510\\_14092018154527.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID9510_14092018154527.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMÕES, Jorge; REDONDO, Rebeca; VILAS, Ana Fernandes. A social gamification framework for a K-6 learning platform. **Computers in Human Behavior**. Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal: [s.n.]. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563212001574>. Acesso em: 7 out. 2022.

TAJRA, Sanmya. **Informática na educação: novas ferramentas para o professor na atualidade**. 9ª ed. São Paulo: Érica, 2017.

TEIXEIRA, Joselena de Almeida. **O Design Estratégico na melhoria da competitividade das empresas**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC. Florianópolis, 2020.

VALENCIA, David Felipe Baeza. **Sistema Interactivo de Seguridad Vial. Interacción Vial**. Santiago de Cali: Universidad ICESI. 2021. p. 17. Disponível em [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/68083/5/baeza\\_interaccion\\_sistema\\_2011.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/68083/5/baeza_interaccion_sistema_2011.pdf). Acesso em: 01 dez. 2022.

VELOSO, Gelsomina Maria Bignetti; ALBUQUERQUE, José Lima de; NETO, Jorge da Silva Correia; CARVALHO; Renato Luiz Vieira de; QUEVEDO, Andressa Pacífico Franco. **Práticas sustentáveis na UFRPE: a gamificação como ferramenta de educação ambiental.** Disponível em: file:///C:/Users/M%C3%A1rcia/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/12537-Texto%20do%20artigo-37111-1-10-20200306.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

ZAINUDDIN, Zamzami. Desempenho de aprendizagem dos alunos e motivação percebida na instrução de classe invertida gamificada. **Computadores e Educação.** vol. 126. Jul. 2018. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.07.003. Acesso em: 25 out. 2022.

ZÉPHIR, BEUSCART; BORYCKI, E; CARAYON, P.; JASPERS, M; PELAYO, S. Evolution of human factors research and studies of health information technologies: the role of patient safety. **Yearb Med Inform.** v. 67, n. 77. 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23974551>. Acesso em: 26 out. 2022.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design:** Implementing game mechanics in web and mobile apps. O'Reilly Media, Inc., 2021.

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

William de Assis Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

A prática pedagógica apoiada em boas metodologias de ensino e que garantam uma aprendizagem rica e realmente significativa são ponto-chave para o sucesso da Educação. Contextualizar aquilo que pretende ser transmitido como conteúdo ao discente é fundamental para garantir que aquilo que se está ensinando, de fato, está sendo aprendido, isso tanto nas turmas do ensino regular comum e, também, nas salas de recursos multifuncionais onde ocorre o AEE. Fala-se, portanto, em práticas pedagógicas inclusivas, que são aquelas que buscam atender às necessidades educacionais de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, garantindo a igualdade em relação à BNCC e a equidade em relação ao currículo, e promovendo a participação plena e efetiva de cada estudante. Essas práticas são fundamentais para construir uma educação de qualidade e proporcionar aprendizagens significativas aos alunos público-alvo da Educação Especial, por exemplo. A literatura traz abordagens e estratégias para realizar adaptações curriculares, que são os ajustes feitos no conteúdo, na metodologia, na avaliação e nos recursos utilizados, a fim de atender às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educacionais especiais. Por fim, percebe-se que a prática pedagógica e a aprendizagem significativa caminham juntas, desmistificando o ensinar por ensinar e o aprender por aprender, mostrando a real intenção de se trabalhar determinados conteúdos e suas aplicabilidades. Em outras palavras, trabalham exclusivamente com o objetivo de trazer mais sentido ao processo ensino-aprendizagem, ao trabalho docente e à construção de uma maior solidez na Educação.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Aprendizagem Significativa. Educação Especial.

---

1- Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Paulista - UNIP campus Sorocaba (2019), Física (Licenciatura) pela mesma universidade (2023); Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022), Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Campos Eliseos - FCE (2023). Graduando em Letras pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp, Pedagogia pela Uninter, Educação Especial pela FCE. Pós-graduando em Gestão Escolar pela FCE. Possui experiência na área da Educação, atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atuando em redes pública municipal e estadual. Cesário Lange – SP | Professor de Ensino Fundamental II e Médio. E-mail: [williamassissilva@prof.educacao.sp.gov.br](mailto:williamassissilva@prof.educacao.sp.gov.br)

## ABSTRACT

Pedagogical practice supported by good teaching methodologies and that guarantee rich and truly meaningful learning are key to the success of Education. Contextualizing what is intended to be transmitted as content to the student is essential to ensure that what is being taught is, in fact, being learned, both in the classes of ordinary regular education and also in the multifunctional resource rooms where the AEE occurs. Therefore, we talk about inclusive pedagogical practices, which are those that seek to meet the educational needs of all students, regardless of their individual characteristics, ensuring equality in relation to the BNCC and equity in relation to the curriculum, and promoting the full and effective participation of each student. These practices are fundamental to build quality education and provide meaningful learning to students targeted by Special Education, for example. The literature brings approaches and strategies to carry out curricular adaptations, which are the adjustments made in the content, methodology, evaluation and resources used, in order to meet the specific needs of students with learning difficulties or other special educational needs. Finally, it is realized that pedagogical practice and meaningful learning go together, demystifying teaching for teaching and learning for learning, showing the real intention of working on certain contents and their applicability. In other words, they work exclusively with the aim of bringing more sense to the teaching-learning process, to the teaching work and to the construction of a greater solidity in Education.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Meaningful Learning. Special Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Por muitos anos, ouve-se sobre a ideia de Aprendizagem Significativa e como ela é impactante tanto na vida do docente, como também na vida do discente (MOREIRA, 2006). Hoje, construir aprendizagens que tenham maior significado para o aluno, pautam-se, principalmente, na contextualização daquilo que está sendo ensinado em consonância à realidade do educando, construindo, assim, uma aprendizagem rica em compreensão e solidez (NAMO DE MELLO, 2001). Assim, por exemplo, a transversalidade de conteúdos busca um trabalho efetivo e que venha ao encontro das reais necessidades do aluno, sendo uma forma de se trabalhar já prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aliada às ideias de contextualização e realidade na qual este aluno está inserido, trazendo mais sentido à sua trajetória pelas aprendizagens escolares (PELIZZARI, 2002).

Por trás de uma aprendizagem sólida e que represente algo palpável no processo ensino-aprendizagem, tem-se a prática pedagógica, que se resume no conjunto de

métodos, técnicas e meios que o docente utiliza para abordar determinados conteúdos, desde os mais simples, até aqueles considerados mais complexos e que necessitam de boas práticas pedagógicas, com ações efetivas e que tragam resultados em termos de aprendizagens de um aluno ou de conjunto de alunos (DE LIMA VERDUM, 2013). Assim, ao referir-se a uma determinada prática pedagógica, deve-se considerar, também, a questão das intencionalidades, e que quando atingidas, dão o sentido àquilo que se estava propondo, desembocando na ideia de aprendizagem significativa (FRANCO, 2016).

À face do exposto, percebe-se a importância do sentido daquilo que é transmitido em sala de aula e o efeito desse conjunto de situações na compreensão do estudante nos mais diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências etc. Embora, muitas vezes, apenas esse agrupamento de componentes e outros venham à mente como algo que possa ser passado de igual natureza a todos, ou mesmo dando condições para se promover a equidade, como pressagiam os currículos educacionais, não se pode omitir os alunos público-alvo da Educação Especial, cujos mesmos, por lei, devem ser matriculados nas classes de ensino comum (regular), cursando os componentes regulares e, também, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais. Assim, como construir, através de práticas pedagógicas, uma aprendizagem significativa nos alunos público-alvo da Educação Especial?

Posta esta problemática, torna-se aparente os objetivos da busca por dados pautados à ótica de levantamento bibliográfico prévias que demonstrem e exponham práticas pedagógicas de sucesso, que tragam métodos, técnicas e meios para se consolidar aprendizagens neste público-alvo em questão e como manter esse trabalho contínuo para que o próprio aluno possa enxergar sentido ao que está sendo estudado.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Nos diferentes componentes curriculares que permeiam o ensino nas classes regulares, a forma de abordagem dos conteúdos é de extrema importância, uma vez que, investindo numa boa abordagem, o docente terá uma melhor desenvoltura para com os alunos e, conseqüentemente, será melhor interpretado por eles, garantindo, assim, a aprendizagem de modo efetivo e genuíno (SANT'ANA, 2005). Segundo Camargo

(2017), isso também estende-se às salas de recurso multifuncionais do AEE, uma vez que deseja-se trabalhar o aluno de maneira integral (na sua totalidade), buscando promover uma aprendizagem mais significativa e que represente mais ao aluno. Carvalho (2005), traz a ideia da inclusão no que diz respeito às aprendizagens e retrata que face à polissemia desse termo, que por vezes é interpretado de diferentes maneiras, como pessoas que frequentam ou não a escola, ou um indivíduo que seja ou não uma Pessoa com Deficiência (PcD). Dessa forma, de acordo com Glat e Fernandes (2005), percebe-se que tanto nas classes de ensino regular, como também nas salas de recursos multifuncionais, deve-se exercitar a ideia de aprendizagens significativas por meio de práticas pedagógicas que estimulem os alunos em suas constantes descobertas, formando, assim, o aluno protagonista.

As práticas pedagógicas referem-se ao conjunto de toda a mobilização docente para que determinado conteúdo, dentro do processo ensino-aprendizagem seja compreendido e, segundo De Lima Araújo e Frigotto (2015), é na totalidade, ou seja, na aprendizagem total, que o conhecimento sólido e replicável ocorre. Dentro disso, destacam-se as metodologias ativas e técnicas que, de acordo com Morán (2015), estabelecem pontos primordiais desde onde está se partindo, até onde se quer chegar no que se refere às aprendizagens que acrescentarão verdadeiro valor e que terão alguma aplicabilidade, e isso se aplica ao ensino regular e, também, no AEE.

Assim, na Educação Especial, ao se trabalhar particularmente com cada uma das deficiências, deve-se aplicar metodologias que mais façam sentido àquele aluno, pois segundo Cerqueira e Ferreira (2000), é trabalhando a realidade e contextualizando àquilo que se pretende transmitir, que o desenrolar da compreensão acontecerá, trazendo mais interesse por parte do educando que passa a perceber o real sentido de uma atividade, por exemplo.

## **2.1. USO DE ATIVIDADES ADAPTADAS E A SIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO**

Entende-se por adaptação curricular, segundo De Carvalho (1999), o rol de atividades adaptadas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência na condição de alunos, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades educacionais especiais, tendo em vista que essas adaptações podem ser feitas em termos de conteúdo, metodologia, avaliação ou recursos utilizados, com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva e garantir que todos

os alunos tenham acesso igualitário ao currículo, trabalhando a equidade. Toda essa aspiração, que já não é tão recente em termos de preocupação, mas que em termos de prática está se tornando algo comum, e que de acordo com Namó de Mello (2014), os currículos traduzem as questões da equidade em termos de estados e municípios, porque acabam proporcionando condições adequadas em relação às especificidades de cada indivíduo, enquanto que a BNCC, que é a Base, promove a igualdade em esfera nacional.

Dessa forma, Da Silva e Carneiro (2016), trazem a ideia de que na adaptação curricular, o aluno do AEE desenvolve suas principais competências que lhes são de suma importância para a mobilização de refinadas habilidades e que trarão a significação de determinado conhecimento que se está mobilizando. Em outras palavras, mesmo que determinado conteúdo esteja adaptado a uma forma de auxiliar o aluno do AEE a compreender a essência do que está sendo trabalhado, havendo a mobilização de algumas competências e, posteriormente, de determinadas habilidades, aliadas à contextualização, pode-se dizer que haverá a aprendizagem significativa com base nessa prática pedagógica.

Entende-se, portanto, que a contextualização, é peça-chave na aprendizagem significativa e aplica-se, também, à Educação Especial, trazendo maior sentido ao que se está trabalhando e, conforme Masini e Moreira (2017), isso se relaciona de maneira relevante com os conhecimentos prévios do aluno, sendo assimilado e integrado de forma consistente, prendendo uma maior atenção do estudante que enxerga o que está sendo feito como algo útil e de valor, aplicando isso a todos os segmentos de ensino e às diferentes faixas etárias.

## **2.2. CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESSE SENTIDO**

Ao falar de práticas pedagógicas que surtam êxito na aprendizagem significativa, aplicadas à Educação Especial, refere-se às práticas pedagógicas inclusivas. Tal significa, na visão de Nunes e Madureira (2015), que um ensino verdadeiramente comprometido, além de procurar proporcionar ao público-alvo da Educação Especial, uma educação tão comum quanto possível, ainda traz uma importante consideração pelas especificidades de cada um, evitando, assim, a sua segregação e concretizando novas soluções, a fim de buscar responder às necessidades de todos os alunos, trabalhando a singularidade da pessoa, promovendo uma educação mais integral e

atrelada ao socioemocional, com aprendizagens significativas com base nessas práticas pedagógicas de valor.

De acordo com De Castro e Alves (2018), as práticas pedagógicas constituem amplas estratégias, métodos e abordagens utilizadas pelos educadores para promover a aprendizagem dos alunos, sendo que essas práticas envolvem uma variedade de elementos, como o planejamento de aulas, seleção de conteúdos, metodologias de ensino, avaliação do aprendizado e interação com os alunos das turmas regulares e aqueles que necessitam de apoio especial. Complementando, Pimentel (2020), diz que na aprendizagem significativa do público-alvo da Educação Especial, as práticas pedagógicas inclusivas visam garantir que todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades, tenham acesso igualitário, mas que também favoreça a equidade, à educação e oportunidades de aprendizagem, enfatizando que essas práticas reconhecem a diversidade do aluno e buscam promover a participação plena e efetiva de todos, valorizando as diferenças individuais, valorizando a equidade.

Por outro lado, segundo Galvão Filho (2011), o que necessita-se urgentemente há tempos, seria uma maior eficácia em relação às políticas públicas estruturantes para dar melhores condições às práticas pedagógicas de valor e que venham agregar de maneira mais sólida aquilo que se está transmitindo ao aluno, através de novas práticas que tenham um espírito coerente e convergente, fornecendo o suporte necessário para a construção de uma sociedade que venha, efetivamente, praticar as questões de igualdade, equidade, pertencimento e práticas inclusivas no que diz respeito à verdadeira Educação.

### **3. CONCLUSÃO**

A aprendizagem significativa corresponde a um amplo processo no qual os discentes constroem um conhecimento verdadeiro e de maneira ativa, estabelecendo, assim, relações entre os novos conteúdos e seus conhecimentos prévios, atribuindo significado àquilo que se está ensinando e àquilo que se está aprendendo. As abordagens presentes na aprendizagem significativa consideram que os alunos aprendem melhor quando conseguem relacionar os novos conhecimentos com as suas experiências e vivências, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro. Vale ressaltar que isso só é alcançado quando boas práticas pedagógicas, relacionando a

integralidade entre as metodologias estão por detrás, deixando explícitas a verdadeira intenção pedagógica de determinada atividade, aliada à contextualização.

Tanto os docentes que ministram aulas para alunos que frequentam as classes de ensino regular, como também para o público-alvo da Educação Especial que frequenta as salas de recurso multifuncionais para o AEE, devem trabalhar a essa ótica protagonista, pois aprendizagens mais sólidas são construídas e permitem ao aluno perceber as reais circunstâncias de aprendizagem de determinado conteúdo. Em outras palavras, troca-se o ensinar por aprender e o aprender por aprender para um real motivo e isso desperta curiosidade e abertura para a real aprendizagem significativa.

Em relação ao público que frequenta o AEE, o desenvolvimento com atividades adaptadas sempre foi algo de suma importância para que os objetivos fossem, de fato, alcançados, porém, nem sempre há um sentido na essência do que se está desenvolvendo em determinada atividade adaptada, algumas muito infantilizadas para algumas faixas etárias, e o aluno acaba não vendo o real sentido daquilo que está sendo proposto. Contextualizando e trazendo à realidade do estudante, utilizando práticas pedagógicas que o estimulem, as adaptações curriculares podem fazer toda a diferença na vida escolar desses discentes.

Em virtude disso, percebe-se que a prática pedagógica em consonância à contextualização dos conteúdos, tanto nas classes comuns, quanto nas salas de recurso multifuncionais, resultam numa aprendizagem significativa e cada vez mais sólida, sendo, de acordo com o levantamento bibliográfico, uma preocupação remota e constituindo um conjunto de ferramentas que, se utilizadas de maneira correta, podem gerar na Educação, bons frutos do aprender.

#### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando?**. Revista educação especial, p. 19-30, 2005.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. Benjamin Constant, n. 15, 2000.

DA SILVA, Suzana Sirlene; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do**

**professor no ensino fundamental I?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 935-955, 2016.

DE CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares: uma necessidade.** Educação especial: tendências atuais, 1999.

DE CASTRO, Paula Almeida; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas.** e-Mosaicos, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

DE LIMA VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?.** Educação por escrito, v. 4, n. 1, p. 91-105, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, p. 534-551, 2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva.** NUNES, Leila Regina dOliveira de Paula; PELOSI, Miryam Bonadiu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola.** Curitiba, PR: Crv, 2017.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva.** Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2006.

NAMO DE MELLO, Guiomar. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.** 2014.

\_\_\_\_\_. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical.** Revista iberoamericana de educación, 2001.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.** Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PIMENTEL, Susana Couto. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: um direito de aprender**. UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020).

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em estudo, v. 10, p. 227-234, 2005.