



SABERES

ISSN 1984-3879

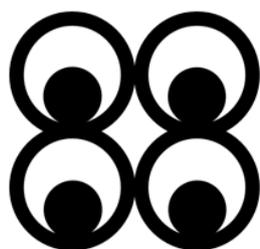
REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Caicó RN, v. 20, n. 1, out, 2020

www.periodicos.ufrn.br/saberes

@saberes.deduc





SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

SUMÁRIO

Capa - Apresentação

Apresentação: Direitos e lutas pela Educação.....1-2

Educação e Ensino

Uma revisão sobre as atividades lúdicas no ensino de Química

Bruno Dias de Souza, Carlos Alberto Fonseca Jardim Vianna.....03-23

O uso das tecnologias de informação e comunicação na atuação docente dos egressos do curso de licenciatura em Química da UEMS

Maria Bruna de Souza Mulinari , Ademir de Souza Pereira, Antonio Rogério Fiorucci.....24-43

A(s) demandas da economia e o caso vida-produção na Base Nacional Comum Curricular

Wellington Pereira de Queirós.....44-64

Educação enquanto direito fundamental no Estado Democrático de direito brasileiro

Emilly Lima de Matos, Ana Teresa Damiani Nunes.....65-82

Filosofia e linguagens

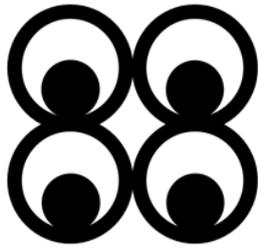
Vozes sociais: uma breve reflexão sobre o lugar do sujeito nos estudos linguísticos

Ana Caroline Pereira da Silva, Manassés Moraes Xavier, Fábio Marques de Souza.....83-97

Artigos

Psicologia existencial, humanista e fenomenológica

Fabiano Rodrigues.....98-113



SABERES

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

ISSN 1984-3879

APRESENTAÇÃO: DEIREITOS E LUTAS PELA EDUCAÇÃO

“O trabalho dos dominadores é dividir os dominados.”

Pierre Bourdieu

Com o passar dos anos, nós os agentes da Educação, temos visto com clareza que o nosso papel continua cada dia mais difícil de ser desempenhado. Forças econômicas e políticas se dedicam para que seu projeto de crise e sucateamento tenha sucesso, o que foi há anos denunciado por Darcy Ribeiro. Por isso, ano a ano, os investimentos são reduzidos a ponto de, em 2022, termos o menor valor para a Educação dos últimos 10 anos¹.

Os dominadores precisam de uma enorme massa votante e alienada, que esteja amarrada a longas jornadas de trabalho e que dedique uma boa parte de seu dia apenas para se deslocar de suas residências até os seus empregos. Nesse processo, sobra pouco tempo e energia para pensar sobre todas as mazelas que nos afligem enquanto sociedade, consequentemente o dominador vence uma batalha no processo de alienação da sociedade.

Contudo, muitas batalhas ainda serão travadas e nossa revista assume a responsabilidade perante o *outro*² de continuar na luta por uma Educação laica e de qualidade. Sendo assim, essa nova edição apresenta uma diversidade de temas sobre Educação, ensino e áreas transversais.

Nesse número, na seção “Educação e Ensino”, poderemos ter contato com dois textos sobre o ensino de Química: o primeiro traz um mapeamento de pesquisas sobre o

¹ Fonte - <https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>

² Esse *outro* é aquele que me completa, que sem ele não existe o *eu*, conforme os estudos de Bakhtin e o Círculo.

uso de atividades lúdicas para o ensino dessa disciplina; o segundo apresenta uma investigação sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na busca de compreender o papel exercido por essas tecnologias na prática docente. Outro trabalho presente nessa seção realiza uma análise na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para identificar os interesses econômicos e políticos presentes no documento. O último artigo reflete sobre o papel do Estado de Direito como promotor de Educação democrática e de qualidade no Brasil.

Na seção “Filosofia e Linguagens”, encontraremos um trabalho que apresenta reflexões sobre a forma como o sujeito social é conceituado por várias vertentes dos estudos linguísticos. Na última seção, “Artigos”, temos uma revisão de literatura sobre as bases filosóficas, existenciais e fenomenológicas das principais abordagens da psicologia humanista.

A partir dessa diversidade de temas, esperamos que o leitor possa acessar estudos de pesquisadores da educação provenientes de várias partes do mundo e que, com isso, todos nós continuemos em nossa batalha contra o projeto de crise na Educação brasileira.

Boa leitura!

Me. Ronny Diogenes de Menezes

Editor

UMA REVISÃO SOBRE AS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE QUÍMICA

UNA REVISIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA ENSEÑANZA DE QUÍMICA

Bruno Dias de Souza¹

Carlos Alberto Fonseca Jardim Vianna²

RESUMO: As atividades lúdicas são uma importante estratégia metodológica para incentivar o processo de ensino-aprendizagem em Química. Um mapeamento organizado dessas pesquisas, que facilite a compreensão das suas características, benefícios e aplicações, pode ser útil ao professor que deseja conhecer e utilizar as atividades lúdicas no ensino de Química. O presente artigo tem como objetivo mapear e revisar pesquisas que envolveram as atividades lúdicas no ensino de Química. Para tanto, foram identificados e mapeados, via pesquisa de caráter exploratório, os artigos sobre atividades lúdicas no ensino de Química, publicados nos periódicos Química Nova, Química Nova na Escola e no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), entre janeiro de 2016 e maio de 2021. Os artigos utilizados nesta pesquisa foram acessados eletrônica e digitalmente, pela internet, usando palavras-chave previamente selecionadas, tais como: lúdico, ludicidade, brincadeira, jogo. Dentre os resultados, observou-se que o uso de jogos de tabuleiro na sala de aula teve maior incidência e que a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) apresentaram tendência de crescimento em relação aos anos anteriores no período demarcado na nossa análise. Verificou-se que o uso do lúdico pelo professor pode ser uma ferramenta útil para o ensino de conceitos da disciplina de Química, na promoção do interesse, da participação e do aprofundamento dos temas a serem ensinados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Ensino de Química. Revisão.

RESUMEN: Las actividades lúdicas son una importante estrategia metodológica para incentivar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Química. Un mapeamiento organizado de esas investigaciones, que facilite la comprensión de sus características, beneficios y aplicaciones, puede ser útil, al profesor que desea conocer y utilizar las actividades lúdicas en la enseñanza de Química. El presente artículo tiene como objetivo mapear y revisar investigaciones sobre las actividades lúdicas en la enseñanza de Química. De esa manera, fueron identificados y mapeados, por una investigación de carácter exploratorio, los artículos sobre actividades lúdicas en la enseñanza de Química, publicados en los periódicos Química Nova, Química Nova na Escola y en el Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC (Encuentro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), entre enero de 2016 y mayo de 2021. Los artículos utilizados en esa investigación fueron accedidos electrónicamente y digitalmente, por la internet, usando palabras clave previamente seleccionadas, tales como: lúdico, ludicidad y juego. De entre los resultados, se observó que el uso de los juegos de tableros en las aulas tuvo más incidencia y que la utilización de las tecnologías digitales de información y comunicación (TDIC's) presentaron tendencia de crecimiento con relación a los años anteriores en el periodo demarcado en nuestro análisis. Se verificó que el uso del lúdico por el profesor puede ser una herramienta útil para la enseñanza de conceptos de la disciplina de Química, en la difusión del interés, de la participación y del ahondamiento de los temas enseñados en las aulas.

¹ Mestrado e Bacharelado em Engenharia Química, UNIFAL, Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática, IFSULDEMINAS, *campus* Poços de Caldas, MG. bruno.souza@alunos.ifsuldeminas.edu.br

² Doutor em Educação, Unicamp, Licenciado em Química, CEFET/Campos, Mestrado em Química, UFRRJ, professor do IFSULDEMINAS, *campus* Poços de Caldas, MG. carlos.vianna@ifsuldeminas.edu.br

PALABRAS CLAVE: Lúdico. Enseñanza de Química. Revisión.

ABSTRACT: Playful activities are an essential methodological strategy to encourage the teaching-learning process in Chemistry. An organized mapping of these researches that facilitates understanding of their characteristics, advantages, and applications can benefit teachers who want to know and use recreational activities when teaching Chemistry. This article aims to map and analyze the main results of research involving playful activities when teaching Chemistry. Articles on recreational activities in Chemistry teaching, published in the journals *Química Nova*, *Química Nova na Escola*, and the *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC* (National Meeting on Science Educational Research), were identified and mapped through exploratory research and the "state of the art" in Science education between January 2016 and May 2021. The articles used in this research were accessed over the internet, using previously selected keywords, such as playful, recreational, fun, and game. Among the results, the use of board games in the classroom had a higher incidence, while digital information and communication technologies (DICTs) showed a growing trend compared to previous years in the period demarcated in our analysis. The use of games by the teacher can be a useful tool for teaching concepts in the subject of Chemistry, promoting interest, participation, and deepening the themes taught in the classroom.

KEYWORDS: Playful. Chemistry Education. Review.

1. INTRODUÇÃO

Uma das estratégias metodológicas reconhecidas por favorecerem o processo de ensino-aprendizagem em Química é a utilização do lúdico ou dos jogos na sala de aula (SOARES, 2008; CUNHA, 2012; GARCEZ, 2014; MESSEDER NETO, 2016; LIMA & ALTARUGIO, 2016; Soares, 2017; Schneider et al., 2018).

Garcez (2014), na sua revisão bibliográfica sobre o lúdico ou os jogos no ensino de Química, destaca diversas maneiras adotadas pelos autores para expressar o resultado de suas pesquisas nessa temática, destacando, entre elas, que a promoção dessa estratégia no ensino, deve ser realizada pelo professor, com o objetivo de tornar o aprendizado em Química mais prazeroso.

A presença dos jogos no aprendizado, na distração, na existência da sociedade de um modo geral é reconhecida desde os tempos dos filósofos gregos, como exemplo, Platão (427-348 a.C.), que considerava ser muito importante os jogos como uma oportunidade do indivíduo “aprender brincando” (CUNHA, 2012). Na Revista Química Nova (QN), por sua vez, observa-se que uma das primeiras propostas do uso de atividade lúdica no ensino de Química, segundo Cunha (2012), foi observada a partir do artigo publicado em 1993 (CRAVEIRO et al., 1993).

No ensino de Química no Brasil, a utilização da atividade lúdica, de um modo geral, destaca-se com pesquisas científicas publicadas em periódicos a partir da década de 70. Desde então, tem-se observado um aumento do número de trabalhos publicados



nas principais revistas e eventos relacionados a educação em química, assim como em dissertações e teses, de acordo com Garcez (2014).

Sendo assim, o presente artigo buscou mapear e revisar a literatura sobre o uso das atividades lúdicas no ensino de Química, propostas pelos autores nos últimos 5 anos (2016-2021) de pesquisa, abarcando, portanto, o período do ensino remoto de 2020 e início de 2021.

Para este mapeamento foram consultados todos os artigos sobre lúdico e jogos, nos periódicos Química Nova e Química Nova na Escola, ambos, veículos de comunicação da Sociedade Brasileira de Química, bem como os Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) no período mencionado. O objetivo foi apresentar aos leitores os principais resultados das pesquisas que envolveram as atividades lúdicas no ensino de Química, bem como o potencial uso das propostas, por professores em sala de aula, por alunos de cursos de Graduação em Licenciatura em Química, dentre outros interessados nessa estratégia metodológica de ensino.

2. O LÚDICO NO ENSINO DE QUÍMICA

O ensino de Química, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), começa a ser ministrado dentro da grande área de ciências da natureza no final do ensino fundamental. Por muito tempo, a aprendizagem foi ligada aos processos de repetição e o aluno foi o único responsável pelo insucesso desse processo. Hoje sabemos que isso também deve considerar o trabalho do professor, que precisa despertar no aluno o interesse pelo aprendizado e pelo conteúdo (CUNHA, 2012).

Segundo Backes e Prochnow (2017), o ensino de Química tem sido caracterizado por trabalhos de memorização de algoritmos e conceitos, sem contextualizar com o cotidiano, quando em tese, deveria oferecer consciência de cidadania, pensamento crítico e estar voltado aos aspectos sociais. Contudo, muitas são as dificuldades nesse processo. Soares e Garcez (2017) destacam que uma das principais limitações, tanto no ensino, quanto na aprendizagem, é justamente conseguir estimular o interesse do aluno pelas ciências, sendo necessário que o professor faça uso de diferentes alternativas metodológicas, com o objetivo de tornar o assunto mais atrativo para o aluno.

Dentre as possibilidades metodológicas existentes, podemos citar o uso da contextualização e da interdisciplinaridade (MESQUITA & SOARES, 2012; SOARES & GARCEZ, 2017), experimentação, uso de materiais didáticos, leituras de textos,



jornais e revistas, simulações, modelagens, analogias, redes sociais, atividades lúdicas, dentre outras (SOARES & GARCEZ, 2017).

A atividade lúdica no ensino de Química, metodologia investigada no presente artigo, está relacionada com a diversão e prazer quando se pratica um determinado jogo (KISHIMOTO, 1996 apud CUNHA, 2012). O lúdico pode ser descrito como jogos que possuem caráter prazeroso, de modo que seja uma atividade livre, consciente, sem seriedade nem interesse material, tendo em si controle de tempo e regras bem definidas (BROUGÈRE, 2002).

Já a palavra jogo, segundo Soares (2008), possui muitas definições, já que temos uma infinidade de tipos de jogos com diferentes objetivos. De forma sucinta, o jogo é o resultado de interações linguísticas com características e ações lúdicas que contêm um sistema de regras claras e explícitas, sendo praticado em um espaço delimitado.

O lúdico, visto como uma brincadeira, é uma ferramenta com potencial para o aprendizado e, nas mãos do professor, deve promover a atividade com caráter desinteressado, mas sem perder o objetivo de abordar o conteúdo. Desse modo, o professor deve dominar as teorias e métodos para que se explore todo o potencial pedagógico sem ser um mero passatempo (SOARES, 2008).

Nesse âmbito ocorre que os jogos e as suas características próprias, como liberdade, diversão e competição, aparentam estar em contradição com o processo educativo e são vistos pelos alunos como uma atividade séria e controlada. Mesmo assim, essa ferramenta é válida e o professor atua como o guia para a aprendizagem, conciliando a seriedade e o controle de uma sala de aula com o caráter lúdico próprio do jogo (CUNHA, 2012).

Analisando por um outro ponto de vista, podemos dizer que os jogos possuem duas vertentes: a educativa e a didática. Ao ensinar alguma coisa associada com a ideia de diversão e prazer, há um equilíbrio entre a função lúdica e educativa que atinge o seu sucesso quando o conhecimento é assimilado pelos jogadores. Ao mesmo tempo, os jogos podem ser didáticos ao fazer a associação das atividades com conceitos e conteúdos (SCHNEIDER et al., 2018).

Contudo, Messeder Neto³ (2016) destaca que a utilização do lúdico no ensino de Química se encontra em uma fase ainda pioneira, pois as propostas até então publicadas

³ “Podemos dizer que o lúdico no ensino de Química ainda se encontra em uma fase ‘ativista’, na qual muitos jogos são elaborados, mas suas reflexões teórico/metodológica ainda estão esvaziadas. Até mesmo o campo de elaboração de jogos começa a ficar prejudicado, pois sem o estudo devido do que foi

não se aprofundam nas reflexões teórico-metodológicas e se repetem em diferentes trabalhos, como é o caso de jogos de Tabela Periódica e funções orgânicas, sendo necessário um esforço maior na investigação dos benefícios das atividades lúdicas para o ensino da Química, que de segundo Garcez⁴ (2014), envolvem outros aspectos, como afetivo, social, emotivo e psicológico.

3. METODOLOGIA

A pesquisa de caráter exploratória teve como base as orientações metodológicas descritas por Romanowski e Ens (2006), Crespo (2011), Barros (2015), Soares e Garcez (2017), Schneider et al. (2018) e Miranda, Souza e Ramos (2018), sobre o lúdico no ensino da Química, objetivando a verificação dos artigos disponíveis eletronicamente, dentro da temática a ser investigada, no período temporal de interesse da presente pesquisa, para então, definir as fontes que mais contribuíram para o estudo do lúdico no ensino de Química.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram definidas as buscas, consultados artigos, acessados eletrônica e digitalmente, de forma gratuita, pela internet, entre janeiro de 2016 e maio de 2021 - um recorte temporal que abarcou mais de um ano do período da pandemia do novo Coronavírus.

A busca pelos artigos, de interesse dessa pesquisa, utilizou as seguintes palavras: lúdico, atividade lúdica, atividade pedagógica, ludicidade, brincadeira, jogo, jogo didático, game, gamificação, brinquedo, correlacionadas com as palavras ensino, educação, Química, combinadas de diferentes formas, com o intuito de abranger as principais temáticas sobre o uso de atividades lúdicas no ensino e aprendizagem em Química.

Em seguida, após um diagnóstico preliminar, foram selecionados e analisados apenas os artigos com o formato de trabalho completo⁵ dos periódicos Química Nova

produzido na área, muitos jogos começam a se repetir e muitos conteúdos químicos estão excessivamente discutidos quando falamos de atividades lúdicas para ensinar conceitos químicos” (MESSEDER NETO, 2016, p. 88).

⁴ “O que queremos dizer é que um número apresentado como resultado não é (ou pode não ser) suficiente para descrever o potencial pedagógico da atividade, e muito menos expressar a aprendizagem obtida, que vai além do aspecto cognitivo, englobando por meio das interações estabelecidas o afetivo, social, emocional e psicológico” (GARCEZ, 2014, p. 118).

⁵ Adotando-se os mesmos parâmetros de busca e seleção dos artigos completos para a escrita deste texto, foram encontrados 109 resumos sobre o uso do lúdico no ensino e na aprendizagem em química, no Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), e 19 resumos publicados na Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), no período de janeiro de 2016 a maio de 2021. Contudo, em

(QN01 e QN02), totalizando 2 artigos; Química Nova na Escola (QNE01 a QNE20), totalizando 20 artigos; bem como, as publicações do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências (17ENPEC01 a 17ENPEC07 e 19ENPEC01 a 19ENPEC03), totalizando 7 artigos em 2017 e 3 artigos em 2019, respectivamente, chegando num total de 32 artigos, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos selecionados como fonte para o desenvolvimento desta pesquisa.

Código	Fonte	Título do artigo	Autores	Ano
QN01	QN	Com ar - Respirar e Ensinar	Carvalho; Silva; Diogo	(2016)
QN02	QN	O Jogo de Realidade Alternada Curto (Short ARG) como Estratégia de Discussão de Conceitos Químicos em Nível Superior	Deus; Soares	(2020)
QNE01	QNEsc	A Ciência Forense no Ensino de Química por Meio da Experimentação Investigativa e Lúdica	Cruz et al.	(2016)
QNE02	QNEsc	Alternative Reality Game (ARG): Breve Histórico, Definições e Benefícios para o Ensino e Aprendizagem da Química	Cleophas	(2019)
QNE03	QNEsc	Análise das estratégias de ensino utilizadas para o ensino da Tabela Periódica	Ferreira; Correa; Dutra	(2016)
QNE04	QNEsc	Criação do Jogo “Um Passeio na Indústria de Laticínios” visando promover a Educação Ambiental no Curso Técnico de Alimentos	Oliveira et al.	(2017)
QNE05	QNEsc	Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para Uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química	Felicio; Soares	(2018)
QNE06	QNEsc	Digerindo a Química Biologicamente: A Ressignificação de Conteúdos a Partir de Um Jogo	Leite; Rotta	(2016)
QNE07	QNEsc	Escape Room no Ensino de Química	Cleophas; Cavalcanti	(2020)
QNE08	QNEsc	História em quadrinhos como fio condutor na promoção da argumentação de Licenciandos em Química	Silva; Queiroz	(2021)
QNE09	QNEsc	Jogo Pedagógico para o Ensino de Termoquímica em turmas de educação de jovens e adultos	Leite; Soares	(2020)
QNE10	QNEsc	Kahoot! e Socrative como recursos para uma Aprendizagem Tecnológica Ativa gamificada no ensino de Química	Leite	(2020a)
QNE11	QNEsc	Mineropólio: uma proposta de atividade lúdica para o estudo do potencial mineral do Brasil no Ensino Médio	Giese; Faria; Cruz	(2020)
QNE12	QNEsc	O escorpião fluorescente: Uma proposta interdisciplinar para o Ensino Médio	Elias; Carvalho; Mól	(2017)
QNE13	QNEsc	O Jogo Educativo como Recurso Interdisciplinar no Ensino de Química	Oliveira et al.	(2018)

virtude do volume de resumos e do tempo que seria necessário para sua leitura, o presente artigo destaca apenas os resultados da análise de 32 artigos completos, dos periódicos já destacados.

QNE14	QNEsc	Pistas Orgânicas: um jogo para o processo de ensino e aprendizagem da química	Silva et al.	(2018)
QNE15	QNEsc	Raiquiz: Discussão de um Conceito de Propriedade Periódica por Meio de um Jogo Educativo	Rrezende et al.	(2019)
QNE16	QNEsc	Stop motion no Ensino de Química	Leite	(2020b)
QNE17	QNEsc	Um jogo de tabuleiro envolvendo conceitos de mineralogia no Ensino de Química	Benedetti et al.	(2021)
QNE18	QNEsc	Um Jogo Didático para Revisão de Conceitos Químicos e Normas de Segurança em Laboratórios de Química	Sobrenome anterior Filho; Cavagis; Benedetti	(2020)
QNE19	QNEsc	Uso de Softwares Educacionais, Objetos de Aprendizagem e Simulações no Ensino de Química	Machado	(2016)
QNE20	QNEsc	Uso do Gnuplot como ferramenta facilitadora do ensino: Aplicações em Físico-Química	Acco; Kauark; Gonçalves	(2020)
17ENPEC01	ENPEC	Química Orgânica em Jogo: Uma proposta de intervenção lúdica no ensino da química	Almeida et al.	(2017)
17ENPEC02	ENPEC	Al-Khimia: Uma proposta lúdica para o ensino de química orgânica	Teodoro; Xavier	(2017)
17ENPEC03	ENPEC	Histórias em quadrinhos e o ensino de química: uma proposta de abordagem de elementos químicos	Dubrull	(2017)
17ENPEC04	ENPEC	Jogo de Uno e Bingo para o ensino da Tabela periódica dos elementos químicos	Lopes	(2017)
17ENPEC05	ENPEC	Jogos didáticos: o ensino de química orgânica à luz das teorias da aprendizagem	Ramon et al.	(2017)
17ENPEC06	ENPEC	O Alternate Reality Game (ARG) como estratégia de discussão de conteúdos de Química em uma disciplina de nível Superior do curso de Licenciatura em Química	Deus et al.	(2017)
17ENPEC07	ENPEC	Validação de um jogo didático, educativo e interdisciplinar, por alunos do curso de Licenciatura em Química	Lima; Neta; Castro	(2017)
19ENPEC01	ENPEC	4 Imagens 1 Termo Químico: um jogo digital como recurso didático para o ensino de Química	Silva et al.	(2019)
19ENPEC02	ENPEC	O lúdico no ensino de Química: algumas aplicações	Ramos; Santos; Laburú	(2019)
19ENPEC03	ENPEC	O Lúdico no Ensino de Química: validando o jogo didático Roleta Iônica	Souza et al.	(2019)

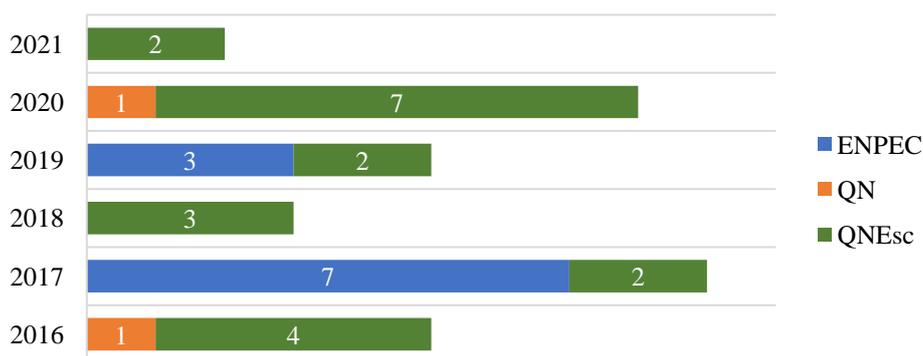
Fonte: elaborado pelos autores.

A escolha dos periódicos considerou, principalmente, o volume de artigos encontrados no recorte temporal de 2016 a 2021. Assim, após a leitura e releitura, os artigos selecionados foram classificados e categorizados a partir de perguntas-chave, como exemplo: qual é o nível de ensino dos indivíduos e/ou dos conhecimentos em cada pesquisa, nos 32 artigos? São alunos do ensino básico, superior? Os textos eram de revisão ou eram artigos completos? Quais conteúdos de Química abordados? Qual o tipo de atividade lúdica destacada? Qual a metodologia adotada pelos autores? Quais os principais resultados obtidos?

4. RESULTADOS DAS ANÁLISES E DISCUSSÃO

Os 32 artigos obtidos e analisados nesta pesquisa, dentre os quais, 2 da Química Nova, 20 da Química Nova na Escola e 10, do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, foram publicados, na sua maioria, nos anos de 2017 e 2020, como destaca a Figura 1.

Figura 1: Quantidade de produções por ano.



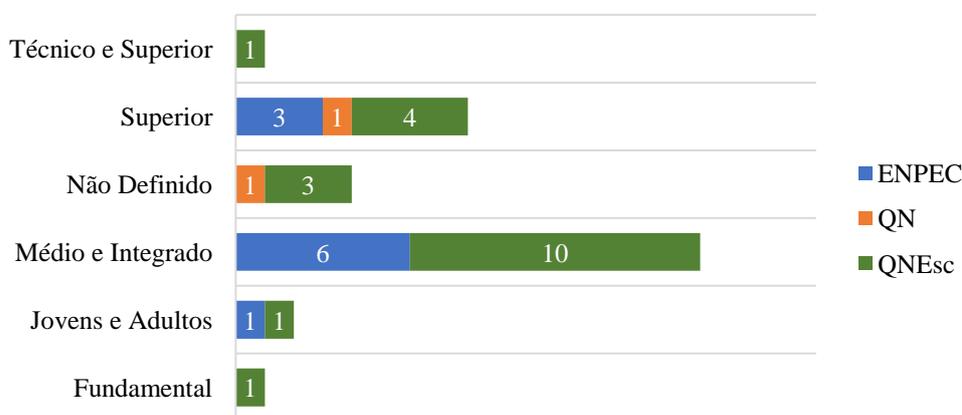
Fonte: elaborado pelos autores.

Na Figura 1, pode-se observar que a revista QN foi a que apresentou o menor número de artigos encontrados nos últimos 5 anos, o que pode ser explicado pelo perfil da QN, com publicações mais voltadas para o ensino superior, em consonância com as suas seções disponíveis para os autores. O periódico QN apresenta uma única seção, chamada “Artigos sobre Educação”, na qual podem ser inseridos artigos da área que envolvam “pesquisas relacionadas ao ensino de graduação em Química e divulgação de experiências inovadoras no ensino de graduação e pós-graduação” (QUÍMICA NOVA, 2021).

Sobre a possibilidade dessa pesquisa contemplar algum resultado envolvendo alunos no contexto da pandemia de COVID-19, em que muitas escolas tiveram o seu calendário letivo flexibilizado, devido à suspensão das aulas presenciais, bem como a inserção do ensino remoto, observou-se que todos os artigos encontrados e publicados em 2020, foram recebidos em 2019, portanto, fora do período da pandemia. Já os 2 artigos no ano de 2021, foram recebidos durante o período da pandemia e, conseqüentemente, o ensino remoto, porém, os autores não fazem menção a esses momentos na sua pesquisa.

A categorização dos artigos encontrados, no que se refere ao nível de ensino dos indivíduos envolvidos e/ou os assuntos abordados em cada artigo, é mostrada na Figura 2.

Figura 2: Quantidade de produções por nível de ensino.



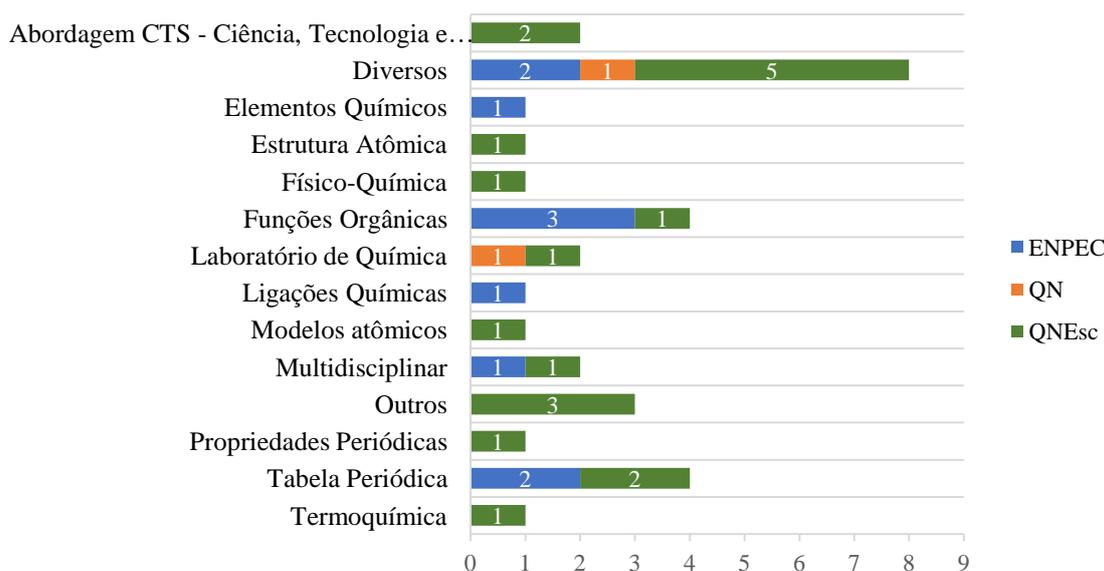
Fonte: elaborado pelos autores

Os artigos analisados envolveram os mais variados níveis de ensino, do fundamental ao superior, passando pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino técnico, como mostra a Figura 2, destacando-se os grupos “Médio e Integrado”, “Superior” e “Fundamental”, com 16, 8 e 1 artigos, respectivamente. Já no grupo designado como “Não Definido” se encontram 3 artigos, caracterizados como revisão de literatura e 1 texto sobre atividade lúdica em feira de ciências, não sendo possível detectar o nível de ensino específico, mas vários alunos de diferentes níveis.

Os conceitos da química, observados nas fontes obtidas e que foram trabalhados nas atividades lúdicas propostas ou nos artigos de revisão, são na maioria voltados para o ensino Médio e Superior, o que pode explicar a ocorrência de apenas um artigo sobre o tema, desenvolvido no Ensino Fundamental. Contudo, essa modalidade de ensino tem muito potencial para pesquisas envolvendo atividades lúdicas, como visto no texto de Cruz et al. (2016), em que técnicas forenses foram discutidas pelo professor com o público do 9º ano, pela “experimentação investigativa e lúdica”.

A análise do conteúdo químico em cada atividade lúdica encontrada nos artigos foi feita a partir de categorias determinadas previamente, adotando-se como busca, os conteúdos das grandes áreas da disciplina de química, no ensino básico e no ensino superior, sendo adicionados alguns complementares, como apresentado na Figura 3.

Figura 3: Quantidade de produções por conteúdo da Química abordado



Fonte: elaborado pelos autores.

Na categoria “Diversos” foram classificados artigos que abordaram pelo menos dois conteúdos diferentes, a exemplo, os conceitos sobre “densidade”, “teste de chama” e “separação de misturas” (DEUS et al., 2017), desenvolvidos por um jogo de realidade alternativa, no qual os participantes decifravam situações que exigiam tais conhecimentos.

Nessa mesma categoria, também foram incluídos os artigos de revisão que buscaram definir diretrizes de uma determinada atividade lúdica aplicada ao ensino de Química, como exemplo, o trabalho de Cleophas (2019), cujo objetivo foi apresentar um histórico, definições e benefícios do *Alternative Reality Game* (ARG) – Jogo de Realidade Alternativa para o ensino de Química.

Já na categoria “Outros” foram analisados artigos que envolveram pesquisas com temáticas não comuns em currículos básicos de Química, trabalhados por professores como conteúdo em sala de aula, destacando-se, os artigos de Leite e Rotta (2016) e Benedetti et al. (2021), que discutiram aspectos químicos relacionados à nutrição e digestão de alimentos, bem como a mineralogia correlacionada com a Química, respectivamente.

Os assuntos da Química com mais representações foram “Tabela Periódica” e “Funções Orgânicas”, ambos com 4 artigos cada, o que reforça a discussão apresentada

por Crespo⁶ (2011), Cunha⁷ (2012) e Garcez⁸ (2014), apontando que os temas citados também foram os mais aplicados em pesquisas envolvendo o uso do lúdico no ensino e aprendizagem dessa disciplina.

No período analisado, outros assuntos das demais áreas da disciplina de química foram encontrados em pelo menos um artigo, com exceção dos conteúdos de: cinética química, distribuição eletrônica, eletroquímica, estequiometria, funções inorgânicas, geometria molecular, isomeria, oxirredução e radioatividade.

A Figura 4, mostrada a seguir, classifica os artigos selecionados em três categorias distintas.

Figura 4: Percentual quanto ao tipo de abordagem dos conceitos.



Fonte: elaborado pelos autores.

Pode-se observar na Figura 4 que 4 artigos encontrados foram de “artigos de revisão”, sendo abordados apenas levantamentos bibliográficos das estratégias lúdicas utilizadas. Quanto aos “novos conceitos”, 5 artigos apresentaram aplicações lúdicas para o aprendizado da química, no ensino de conceitos que os alunos ainda não haviam sido

⁶ “De acordo com a classificação de grupos de conteúdos, a Tabela Periódica foi tema em 24 % dos trabalhos. A preferência por este tema pode ser um indicativo da necessidade de explorar a Tabela Periódica sem memorização, visto que estes conceitos são fundamentais para entender a química e servem de base para o aprendizado de outros conteúdos. Destaca-se também o conteúdo sobre Funções Orgânicas (18 % dos trabalhos) e Funções Inorgânicas (8 %), geralmente em atividades que associam a fórmula do composto com sua função”. (CRESPO, 2011, p. 7).

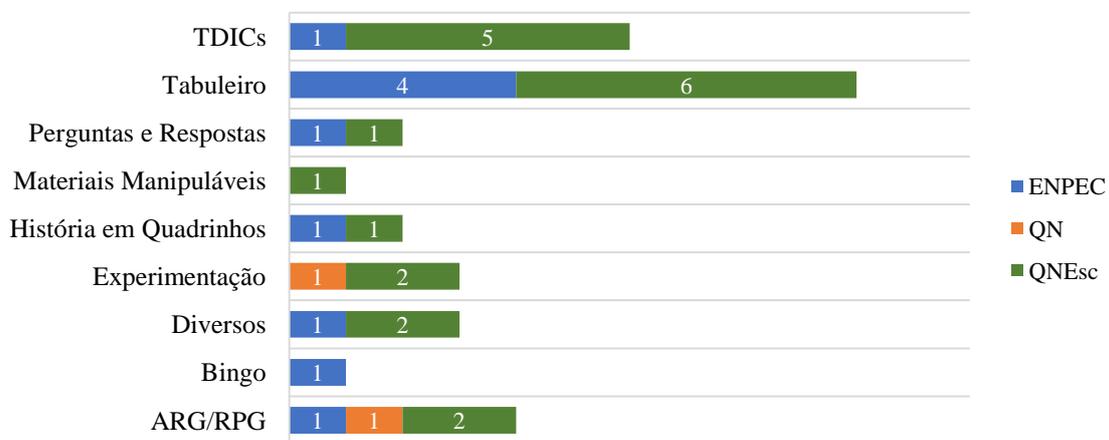
⁷ “Se observarmos a relação dos trabalhos sobre jogos apresentados verificamos que há um grande número de trabalhos sobre os conteúdos de Tabela Periódica e suas Propriedades, Modelo e Estrutura Atômica para o primeiro ano do Ensino Médio (EM) e de Funções Orgânicas para o terceiro ano do EM” (CUNHA, 2012, p. 4).

⁸ “O conteúdo mais abordado é a tabela periódica, juntamente com estequiometria e geometria e modelos. Sendo seguido pelas funções orgânicas, funções inorgânicas e reações químicas e soluções” (GARCEZ, 2014, p. 78).

apresentados. Por fim, 23 textos, designados como “Revisão de conteúdo”, tiveram aplicação do lúdico em sala de aula, e buscaram revisar os assuntos que já haviam sido ensinados aos alunos participantes das pesquisas analisadas.

Quanto ao tipo de jogo utilizado, a Figura 5 apresenta as seguintes categorias nos trabalhos selecionados: tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC’s) que abordou a utilização de recursos de informática; jogos de tabuleiro; perguntas e respostas; materiais manipuláveis; história em quadrinhos; experimentação; bingo; jogos de realidade alternativa (ARG) e diversos outros, em que mais de um tipo de atividade lúdica foi adotada na pesquisa.

Figura 5: Quantidade de produções por tipo de atividade lúdica.



Fonte: elaborado pelos autores.

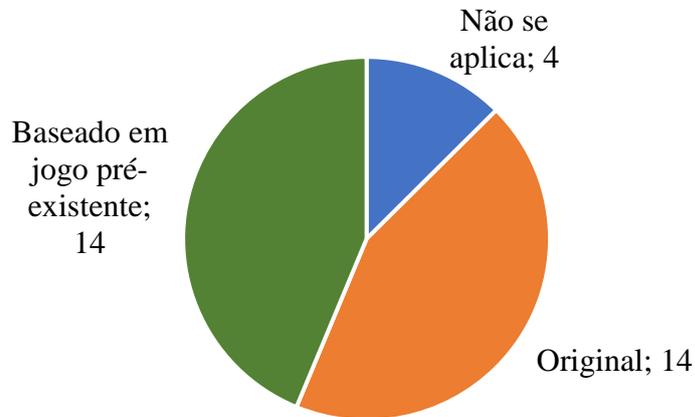
O que se percebe na Figura 5 é que a utilização de jogos de tabuleiro, com 31,3% dos artigos, destacou-se como o tipo de atividade lúdica mais utilizada, assim como, as tecnologias da informação e comunicação (TDIC’s), representados pelo uso dos recursos de informática e multimídia em sala de aula, com cerca de 19%.

Na pesquisa realizada por Garcez (2014), que analisou publicações sobre atividade lúdica no ensino de química desde 1978 até 2014, as TDIC’s não eram das mais utilizadas, o que pode indicar uma mudança de perfil dos pesquisadores em sala de aula, em virtude do elevado uso destes recursos pelos alunos. Além disso, a sua utilização pode se intensificar após a pandemia do Coronavírus.

Os tipos de atividades lúdicas não se restringem às categorias apresentadas neste artigo. Pelo contrário, o lúdico proporciona uma ampla gama de possibilidades que dependerão da criatividade e imaginação dos educadores. Nesse contexto, a Figura 6,

apresenta os aspectos da originalidade das propostas apresentadas pelos artigos selecionados, dividindo as publicações em dois grupos, o primeiro, destaca as propostas baseadas em jogos já existentes, e o segundo, agrupa ideias julgadas como originais, essencialmente criativas.

Figura 6: Percentual quanto à originalidade da ideia.



Fonte: elaborado pelos autores.

Na Figura 6, dos 32 artigos analisados, 4 são textos de revisão de literatura, sendo, portanto, classificados como “Não se aplica”, pois estão fora dos dois grupos mencionados anteriormente. Do restante, 14 artigos foram classificados como sendo originais, o mesmo número para publicações com propostas baseadas em outros jogos.

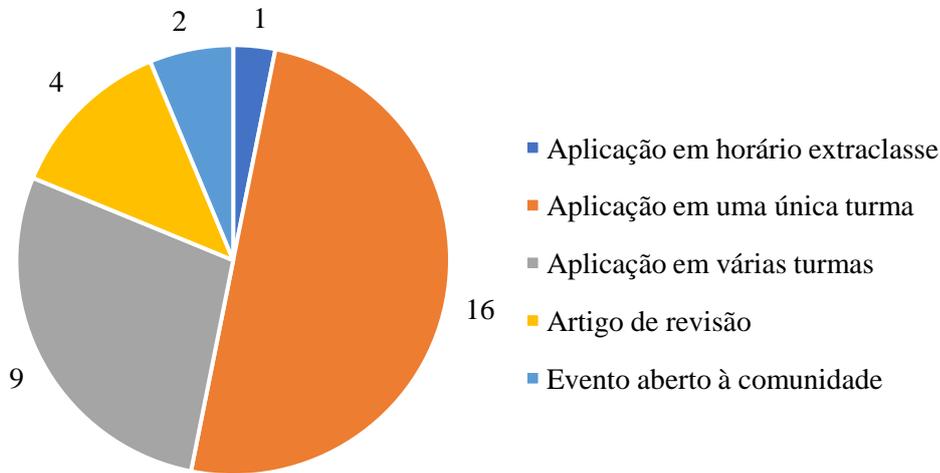
Assim, além das propostas para o uso de atividades lúdicas inovadoras, há também, o uso de jogos tradicionais, adaptados para o desenvolvimento de atividades lúdicas no ensino de química, dando novas possibilidades para o professor em sala de aula, o que pode facilitar a adaptação e interação dos alunos envolvidos.

Jogos de tabuleiro já conhecidos, tais como, o Banco Imobiliário®, Perfil®, War®, dentre outros, podem servir como inspiração para novas propostas e pesquisas, como destacado por Giese, Faria e Cruz (2020), Silva et al. (2018), Rezende et al. (2019) e Benedetti et al. (2021).

Uma análise do formato escolhido para a aplicação da atividade lúdica em sala de aula é apresentada na Figura 7, como parte da metodologia adotada pelos autores/pesquisadores dos artigos encontrados e trazidos neste texto, destacando-se a caracterização de 4 realidades distintas: a atividade lúdica, sendo aplicada em uma única turma durante o horário regular de aula, a mesma trabalho aplicada a duas ou mais turmas também no horário regular de aula e outras duas situações com aplicação em horário extraclasse, sendo a primeira com alunos de uma turma e a segunda ocorrendo

em um formato de evento promovido pela instituição de ensino, aberto à comunidade acadêmica.

Figura 7: Formato de aplicação.



Fonte: elaborado pelos autores.

O formato para a aplicação das 32 pesquisas não parece ser uma limitação, pois a metade dos artigos analisados, 16, como mostra a Figura 7, tiveram a sua atividade lúdica aplicada durante o horário de aula regular dos alunos, em uma única/mesma turma, outros 9 artigos, mostram pesquisas desenvolvidas em turmas variadas.

Os principais resultados e considerações destacadas pelos pesquisadores, nos artigos analisados, são apresentados no Quadro 2. Para tanto, foram demarcadas as principais conclusões dos autores, encontradas nos 32 artigos usados como fonte nesta pesquisa, por ideias ou frases curtas, que refletissem a essência da conclusão observada, como pode ser visto na terceira coluna do Quadro 2. Já os códigos mencionados na segunda coluna podem ser consultados no Quadro 1, que descreve os detalhes das publicações estudadas, como título, autores, fontes bibliográficas e ano de publicação.

Quadro 2: Principais conclusões obtidas pelos trabalhos.

Grupo	Artigos	Principais resultados e considerações
A	QN01, QNE01, QNE06, QNE07, QNE09, QNE18, 17ENPEC01, 17ENPEC02, 17ENPEC07, 19ENPEC01	O uso de atividade lúdica no ensino de química foi uma importante ferramenta na promoção do interesse dos alunos e no aprofundamento da aprendizagem.
B	QN01, QNE11, QNE13, 17ENPEC02, 17ENPEC03, 17ENPEC05, 19ENPEC03	As atividades lúdicas se destacaram como um meio para melhorar a interação entre os alunos envolvidos e na promoção da participação nas atividades propostas em



		sala de aula.
C	QN02, QNE07, QNE10, QNE15, QNE16, QNE19, 17ENPEC07, 19ENPEC03	A aplicação da atividade lúdica mostrou a dificuldade de alguns professores de se engajarem em algo diferente de sua prática diária em sala de aula, de manusearem os softwares necessários, da falta de tempo para o planejamento e execução da proposta.
D	QN02, QNE06, QNE08, QNE09, QNE14, 17ENPEC01, 17ENPEC06	A atividade lúdica proposta e executada evidenciou as limitações de cada aluno participante, na compreensão dos fenômenos químicos propostos, na identificação das estruturas químicas e no uso da linguagem científica.
E	QNE01, QNE03, QNE13, 17ENPEC02, 17ENPEC05, 19ENPEC01	O lúdico deve ser utilizado como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.
F	QNE06, QNE12, QNE13	Atividades lúdicas interdisciplinares promovem a interação entre professores e conexão entre conceitos de diversas disciplinas.
G	QNE04, QNE08, QNE14, QNE15, QNE16, QNE17, 17ENPEC03, 17ENPEC04, 17ENPEC05, 19ENPEC02, 19ENPEC03	O lúdico, de acordo com os autores, beneficiou o processo de ensino-aprendizagem, deu autonomia e protagonismo aos alunos, podendo ser aplicável nos diferentes níveis do ensino.
H	QNE02, QNE03, QNE04, QNE10, QNE16, QNE19, QNE20, 17ENPEC06	Tecnologias digitais e informação e comunicação (TDIC's) nas atividades lúdicas se mostraram como uma metodologia com grande potencial de utilização em sala de aula.

Fonte: elaborado pelos autores.

Pode-se observar nas pesquisas analisadas e apresentadas no Quadro 2, algumas vantagens de se utilizar o lúdico no ensino, tais como: promover o interesse do aluno pelos conceitos da Química (Grupo A), proporcionar o aprofundamento do ensino, sendo mais uma ferramenta útil para mobilização dos estudantes, aumentando seu engajamento durante as aulas (Grupo B), possibilidade do seu uso como uma ferramenta auxiliar de ensino (Grupo E), para a promoção de práticas interdisciplinares em sala de aula (Grupo F) e da autonomia dos estudantes (Grupo G), bem como, para a introdução de novas tecnologias da informação na condução dos conteúdos químicos durante seu ensino e aprendizagem (Grupo H).

O Quadro 2 mostra, também, algumas limitações observadas em dois grupos de artigos analisados, destacando-se as limitações acerca do engajamento dos professores, do uso dos softwares adotados na execução da atividade lúdica a ser investigada, da falta de tempo para o desenvolvimento da pesquisa (Grupo C), além das dificuldades dos



próprios estudantes em compreender os conceitos químicos e a linguagem científica adotada ao longo de cada pesquisa (Grupo D).

Em todos os artigos analisados, de modo geral, a atividade lúdica no ensino de química buscava principalmente despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes pela aprendizagem de algum conteúdo químico que tivesse conexão com o conhecimento já estudado por eles, como também, para assuntos da disciplina que ainda seriam abordados durante o ano ou semestre letivo, tendo nos jogos uma ferramenta auxiliar para o professor. Contudo, como abordado por Messeder Neto (2016), as pesquisas sobre o lúdico no ensino de Química necessitam de maior critério na escolha dos conteúdos a serem utilizados, no apontamento das dificuldades observadas pelos pesquisadores, no acompanhamento dos resultados observados com a aplicação dos jogos, indicando que ainda há muito para ser investigado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste artigo, caracterizado pelo levantamento bibliográfico da produção acadêmica relacionada à temática sobre o uso do lúdico no ensino de conteúdos da Química, evidenciou uma relevante contribuição dos pesquisadores para o ensino de Química na educação básica e superior.

Os artigos encontrados cooperaram para a inclusão das atividades lúdicas no currículo de química, para o exercício da criatividade do professor e dos alunos envolvidos durante os momentos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O aparente crescimento do número de publicações relacionadas ao lúdico mostrou que o ensino médio e superior são os níveis educacionais com aplicação mais frequente, mesmo que este texto tenha considerado artigos de apenas dois periódicos e um evento científico de grande relevância para a pesquisa em Ensino de Ciências.

Nossa análise indica a necessidade de mais exames sobre a promoção da atividade lúdica no ensino de química, mais pesquisas envolvendo a utilização dos jogos no ensino para alunos com necessidades especiais, bem como, novas possibilidades apresentadas para a melhoria do ensino básico e superior, a partir do aumento da adoção das tecnologias da informação na execução das atividades lúdicas em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS

ACCO, G., KAUARK, F. da S., GONÇALVES, A. da S. Uso Do Gnuplot Como Ferramenta Facilitadora Do Ensino: Aplicações Em Físico-Química. **Química Nova Na**



Escola, 42(4), 312–321, 2020.

ALMEIDA, E. G. et al. ‘Química Orgânica Em Jogo’: Uma Proposta De Intervenção Lúdica No Ensino Da Química, 2017. In *Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*. Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R1712-1.Pdf>.

BACKES, N. F., PROCHNOW, T. R. O Ensino De Química Orgânica Por Meio De Temas Geradores De Discussões : O Uso Da Metodologia Ativa World Café. *Anais Do 37º Encontro De Debates Sobre O Ensino De Química*. Rio Grande: Universidade Federal Do Rio Grande, 2017.

BENEDETTI, E. et al. Um Jogo De Tabuleiro Envolvendo Conceitos De Mineralogia No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 43(2), 167–175, 2021.

BROUGÈRE, G. Lúdico E Educação: Novas Perspectivas. *Linhas Críticas*, 8(14), 5–20, 2002.

BENEDETTI FILHO, E., CAVAGIS, A. D. M., BENEDETTI, L. P.dos S. Um Jogo Didático Para Revisão De Conceitos Químicos E Normas De Segurança Em Laboratórios De Química. *Química Nova Na Escola*, 42, 37–44, 2020.

CARVALHO, M. F. N. N.; SILVA, J. A. L. da; DIOGO, H. P. Com Ar - Respirar E Ensinar. *Química Nova*, 39(9), 1136–1140, 2016.

CLEOPHAS, M. das G. (2019). Alternate Reality Game (Arg): Breve Histórico, Definições E Benefícios Para O Ensino E Aprendizagem Da Química. *Química Nova Na Escola*, 41, 335–343, 2019.

CLEOPHAS, M. das G.; Cavalcanti, E. L. D. Escape Room No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 42, 45–55, 2020.

CRAVEIRO, A. A. et al. Química: Um Palpite Inteligente. *Química Nova*, 16(3), 234–236, 1993.

CRESPO, L. C., GIACOMINI, R. As Atividades Lúdicas No Ensino De Química: Uma Revisão Da Revista Química Nova Na Escola E Das Reuniões Anuais Da Sociedade Brasileira De Química. In *Anais Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*. Campinas, SP: ABRAPEC, 2011.

CRUZ, A. A. C. et al. A Ciência Forense No Ensino De Química Através Da Experimentação Investigativa E Lúdica. *Química Nova Na Escola*, 38(2), 167–172, 2016.

CUNHA, M. B. Da. Jogos No Ensino De Química: Considerações Teóricas Para Sua Utilização Em Sala De Aula. *Química Nova Na Escola*, 34(2), 92–98, 2012.

DEUS, T. C. de et al. O Alternate Reality Game (Arg) Como Estratégia De Discussão De Conteúdos De Química Em Uma Disciplina De Nível Superior Do Curso De Licenciatura Em Química. In *Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*. Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências, 2017. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://Www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R0361-1.Pdf>.

DEUS, T. C. de, Soares, M. H. F. B. O Jogo De Realidade Alternada Curto (Short Arg) Como Estratégia De Discussão De Conceitos Químicos Em Nível Superior. *Química Nova*, X(00), 1–9, 2020.





DUBRULL, D. S., Deccache-Maia, E. Histórias Em Quadrinhos E O Ensino De Química: Uma Proposta De Abordagem De Elementos Químicos, 2017. In *Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*. Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R1405-1.Pdf>.

ELIAS, J. A., CARVALHO, A. C. E., MÓL, G. S. O Escorpião Fluorescente: Uma Proposta Interdisciplinar Para O Ensino Médio. *Química Nova Na Escola*, 39(1), 286–290, 2017.

FELICIO, C. M., SOARES, M. H. F. B. Da Intencionalidade À Responsabilidade Lúdica: Novos Termos Para Uma Reflexão Sobre O Uso De Jogos No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 40, 160–168, 2018.

FERREIRA, L. H., CORREA, K. C. S., DUTRA, J. De L. Análise Das Estratégias De Ensino Utilizadas Para O Ensino Da Tabela Periódica. *Química Nova Na Escola*, 34(4), 349–359, 2016.

GARCEZ, E. S. da C. **O Lúdico Em Ensino De Química: Um Estudo Do Estado Da Arte**. Dissertação De Mestrado, Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 142 f., 2014.

GIESE, E., FARIA, F. L., CRUZ, J. W. S. Mineropólio: Uma Proposta De Atividade Lúdica Para O Estudo Do Potencial Mineral Do Brasil No Ensino Médio. *Química Nova Na Escola*, 42(3), 295–305, 2020.

LEITE, B. S. Kahoot! E Socrative Como Recursos Para Uma Aprendizagem Tecnológica Ativa Gamificada No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 42, 147–156, 2020a.

LEITE, B. S. Stop Motion No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 42(1), 13–20, 2020b.

LEITE, L. M., Rotta, J. C. G. Digerindo A Química Biologicamente: A Ressignificação De Conteúdos A Partir De Um Jogo. *Química Nova Na Escola*, 38(1), 12–19, 2016.

LLEITE, M. A. S., SOARES, M. H. F. B. Jogo Pedagógico Para O Ensino De Termoquímica Em Turmas De Educação De Jovens E Adultos. *Química Nova Na Escola*, 42(3), 227–236, 2020.

LIMA, E. C. C. de, ALTARUGIO, M. H. Concepções Sobre Ludicidade: Um Estudo E Uma Proposta Para A Formação Inicial De Professores De Química. *Revista Debates Em Ensino De Química*, 2(2), 30–38, 2016.

LOPES, A. Jogo De Uno E Bingo Para O Ensino Da Tabela Periódica Dos Elementos Químicos, 2017. In *Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*. Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R2410-1.Pdf>.

MACHADO, A. S. Uso De Softwares Educacionais, Objetos De Aprendizagem E Simulações No Ensino De Química. *Química Nova Na Escola*, 38(2), 104–111, 2016.

MIRANDA, S. E. O., SOUZA, M. D., RAMOS, K. A. O Estado Da Arte Do Lúdico Aplicado Ao Ensino De Química No Brasil. *Revista Ciranda*, 1(2), 90–102, 2018.

AZEVEDO NETA, S. L. de, CASTRO, D. L. de. Validação De Um Jogo Didático, Educativo E Interdisciplinar, Por Alunos Do Curso De Licenciatura Em Química, 2017. In *Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*.



Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R2424-1.Pdf>.

MESSEDER NETO, H. da S. Alvos Em Busca De Flechas: Possíveis Caminhos Para Serem Trilhados Na Pesquisa Do Lúdico No Ensino De Química. **Revista Debates Em Ensino De Química**, 2(2), 86–92, 2016.

NUNES, M. R. da S. et al. Jogos Didáticos: O Ensino De Química Orgânica À Luz Das Teorias Da Aprendizagem, 2017. In **Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R0972-1.Pdf>.

OLIVEIRA, A. L. de et al. O Jogo Educativo Como Recurso Interdisciplinar No Ensino De Química. **Química Nova Na Escola**, 40, 89–96, 2018.

OLIVEIRA, J. J. S. de et al. Criação Do Jogo “Um Passeio Na Indústria De Laticínios” Visando Promover A Educação Ambiental No Curso Técnico De Alimentos. **Química Nova Na Escola**, 39(2), 142–152, 2017.

RAMOS, E. S., SANTOS, F. A. C. dos, LABURÚ, C. E. O Lúdico No Ensino De Química: Algumas Aplicações, 2019. In **Anais Do Xii Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. Natal: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, em <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xii-Enpec/Anais/Resumos/1/R0384-1.Pdf>.

REZENDE, F. A. de M. et al. Raiquiz: Discussão De Um Conceito De Propriedade Periódica Por Meio De Um Jogo Educativo. **Química Nova Na Escola**, 41(3), 248–258, 2019.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas Do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, 6(19), 37–50, 2006.

SANTANA, A. de O. R. et al. Al-Khimia: Uma Proposta Lúdica Para O Ensino De Química Orgânica, 2017. In **Anais Do Xi Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. Florianópolis: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, em www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xi-Enpec/Anais/Resumos/R0207-1.Pdf.

SCHENEIDER, M. et al. Quantificação E Categorização De Trabalhos Acadêmicos Em Periódicos Na Área De Ensino De Química, Pertinente À Temática Jogos. **Revista Debates Em Ensino De Química**, 4(2), 266–277, 2018.

SILVA, G. B. da; QUEIROZ, S. L. História Em Quadrinhos Como Fio Condutor Na Promoção Da Argumentação De Licenciandos Em Química. **Química Nova Na Escola**, 43(1), 4–15, 2021.

SILVA, J. E. da et al. Pistas Orgânicas: Um Jogo Para O Processo De Ensino E Aprendizagem Da Química. **Química Nova Na Escola**, 40, 25–32, 2018.

SILVA, J. D. dos S. et al. 4 Imagens 1 Termo Químico: Um Jogo Digital Como Recurso Didático Para O Ensino De Química, 2019. In **Anais Do Xii Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. Natal: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em: 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xii-Enpec/Anais/Resumos/1/R0048-1.Pdf>.



SILVA, R. F., ZUCOLOTTI, A. M. Pesquisas Sobre O Estado Da Arte No Ensino De Ciências E Biologia: Um Estudo A Partir De Teses E Dissertações. **Revista Thema**, 17(1), 221–232, 2020.

SOARES, M. H. F. B. Jogos E Atividades Lúdicas No Ensino De Química: Teoria, Métodos E Aplicações, 2008. In **Anais Do Xiv Encontro Nacional De Ensino De Química**. Curitiba: Sociedade Brasileira De Química. Recuperado em 29 de Junho de 2021, de <http://www.Quimica.Ufpr.Br/Eduquim/Eneq2008/Resumos/R0309-1.Pdf>.

SOARES, M. H. F. B. Garcez, E. S. da C. Um Estudo Do Estado Da Arte Sobre A Utilização Do Lúdico Em Ensino De Química. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 17(1), 183–214, 2017.

SOUZA, R. V. F. de et al. O Lúdico No Ensino De Química: Validando O Jogo Didático Roleta Iônica, 2019. In **Anais Do Xii Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. Natal: Associação Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências. Recuperado em 26 de Abril de 2021, de <http://www.Abrapecnet.Org.Br/Enpec/Xii-Enpec/Anais/Resumos/1/R0138-1.Pdf>.

Submetido em: 15/08/2022

Aceito em: 17/10/2022

**O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA
ATUAÇÃO DOCENTE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA DA UEMS**

**THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN THE TEACHING PRACTICE BY GRADUATES IN THE CHEMISTRY
LICENTIATE UNDERGRADUATE COURSE AT UEMS**

Maria Bruna de Souza Mulinari¹
Ademir de Souza Pereira²
Antonio Rogério Fiorucci³

Resumo: O presente trabalho descreve uma pesquisa realizada com professores em serviço egressos do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Dourados, dos anos de 2011, 2012 e 2013. A pesquisa foi realizada por meio de um questionário *on-line*, com perguntas abertas e fechadas. A pesquisa possui caráter qualitativo descritivo e interpretativo com objetivo de investigar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e entender o papel exercido por essas tecnologias na prática docente. Os resultados apontaram que os professores realizam atividades por meio das TICs, mas que possuem dificuldades e limitação no uso devido aos condicionantes da escola como falta de estrutura, velocidade e acesso à internet, entre outros. Por meio da pesquisa foi avaliado que há resultados positivos quando se utiliza alguma dessas tecnologias no trabalho docente. Os professores consideram importante a utilização das TICs em sua prática informando seu uso em sala de aula com frequência e apoio da coordenação pedagógica e direção das escolas.

Palavras-chave: Ensino de Química, TICs, Professores em Serviço.

Abstract: The present work describes research done with in-service professors from the Chemistry Licentiate undergraduate course at the State University of Mato Grosso do Sul, in Dourados, graduated in the years 2011, 2012 and 2013. The research was performed by an online questionnaire, with open and closed questions. The research has a qualitative, descriptive, and interpretive character with the objective of investigating the use of information and communication technologies (ICTs) and understanding the role played by these technologies in teaching practice. The results showed that they carry out activities through ICTs, but they have difficulties and limitations in ICTs use due to school conditions such as lack of structure, speed and internet access, among others. Through the research, it was evaluated that there are positive results when using any of these technologies in teaching work. Teachers consider the use of ICTs in their practice important, informing their use in the classroom frequently and with support from the pedagogical coordination and direction of the schools.

Keywords: Chemistry Education. TICs. Teacher training.

¹ Mestre em Educação Científica e Matemática pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (2017), docente da rede estadual e privada da cidade de Dourados/MS desde 2012, e-mail: mariabrunadesouza@gmail.com.

² Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Bauru). Docente do Curso de Licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFGD, e-mail: ademirpereira@ufgd.edu.br.

³ Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2002). Docente do Curso de Licenciatura em Química e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática, Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e-mail: arfiorucci@uems.br.

Introdução

Não se é possível imaginar um mundo onde as tecnologias não estejam presentes. Para qualquer atividade que se realize, há sempre uma tecnologia associada. Devido às chamadas “tecnologias da informação e comunicação” conhecidas como TICs, as informações chegam cada vez mais rápidas em qualquer lugar do mundo, a comunicação foi facilitada e tornou possível a interação instantânea entre pessoas distantes. As TICs com passar do tempo tornaram-se parte do cotidiano de grande parte da população sendo recursos indispensáveis para a execução de inúmeras atividades, as quais dependem do funcionamento de *hardwares*, *softwares* e sistemas de telecomunicação (SILVA; SUZIN, 2012, p. 1). A utilização das novas tecnologias está associada a ocupações profissionais, a redes sociais nas quais a não utilização desses meios torna praticamente impossível a comunicação entre as pessoas.

Atualmente, a utilização das TICs não se resume apenas a trabalho ou as redes de comunicação, estendem-se também ao campo educacional. Miranda (2007) define TIC como sendo:

O termo *Tecnologias da Informação e Comunicação* (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC's como um subdomínio da Tecnologia Educativa (MIRANDA, 2007, p. 43).

Tendo em vista a relevância das TICs, atualmente, inclusive como uma linguagem de comunicação essencial na sociedade contemporânea, a escolha de boas práticas de uso das TICs é uma necessidade em sala de aula. Segundo Silva (2010), um dos papéis da escola é o de conciliar o uso de ferramentas tecnológicas durante o processo de ensino:

Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural. Quando o professor convida o aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz no espírito do nosso tempo sociotécnico (SILVA, 2010, p. 38).



Levando em consideração essas ideias das TICs como ferramentas educacionais, alguns professores já vêm fazendo uso das TICs há algum tempo. Damaceno e Brito (2009) afirmam que os profissionais da educação perceberam a grande importância de usar desses meios para acrescentar no processo educativo. A chegada das tecnologias ao ambiente escolar provoca uma mudança de paradigmas, oferecendo recursos que, possibilitam desenvolver diversas modalidades de atividades com os educandos (DAMACENO; BRITO, 2009, p. 5).

Os estudantes vão à escola sabendo utilizar as novas tecnologias, são gerações que estão crescendo em meio aos avanços tecnológicos e que desde muito pequenos são expostos a essas informações, e parecem que já nasceram com habilidades para trabalhar e manusear aparelhos eletrônicos. São os chamados nativos da tecnologia. Mesmo sabendo manusear, buscar informações, esses jovens estudantes, muitas vezes, não possuem discernimento para utilizarem todo o conhecimento que eles podem ter acesso de modo que os façam crescer e somar conhecimentos na vida escolar. Nesta situação, o papel do professor é o de auxiliar, mostrar caminhos para que eles filtrem e conduzam suas habilidades. De acordo com Paz, Pimentel e Barros (2010):

Os alunos do século XXI possuem uma nova identidade, os mesmos já têm habilidades quanto ao uso das TIC, mesmo que para entretenimento; o maior desafio dos docentes é, pois, ofertar aos discentes um direcionamento pedagógico (PAZ, PIMENTEL e BARROS. 2010, p. 3)

Devido a essa responsabilidade que cabe aos professores, é importante que se faça o uso das tecnologias de forma consciente, não basta a utilização indiscriminada e sem objetivo. As aulas devem estar preparadas e direcionadas de forma que sempre contribuam para o melhoramento dos conhecimentos dos estudantes e associadas ao conteúdo.

O ambiente escolar é o espaço ideal para formação do aluno. A escola deve preparar o estudante para que seja um pensador crítico da sociedade e uma pessoa capaz de construir seu conhecimento, porém a resistência no uso de tecnologias pode impedir essa formação, pois para atuar no mundo globalizado e conectado de hoje é essencial a utilização das tecnologias que a cada dia são modificadas, atualizadas e empregadas em inúmeras situações. Segundo Andrade (2011):

O desenvolvimento cognitivo do ser humano está sendo mediado por dispositivos tecnológicos, onde as tecnologias da informação e comunicação estão ampliando o potencial humano. Observa-se que a informação se disponibiliza através de tecnologias cada vez mais

inovadoras, o que demanda novas formas de pensar, agir, conviver e principalmente aprender com e através dessas tecnologias (ANDRADE, 2011, p. 7).

As TICs quando utilizadas para o enriquecimento das aulas e atividades desenvolvidas na comunidade escolar proporciona aos alunos a criação, a pesquisa, a motivação e principalmente a capacidade de construção do conhecimento. Por isso a utilização das TICs no ensino é importante.

O uso das TICs no ensino de química

Na disciplina de Química é comum relatos de um ensino tradicional com um currículo que preza o conteúdo extenso, memorizações de conceitos, símbolos e fórmulas ou ainda regras e cálculos. Silva relata que “a Química é considerada por parte dos alunos como uma das disciplinas mais complicadas e difíceis de estudar, sendo que muitos conceitos necessitam de abstrações levando os alunos a considerem complexa” (SILVA, 2011, p.7).

Há ainda o problema de como manter a atenção dos alunos, de fazer com que se sintam interessados e motivados durante todo o período de aula, os jovens estão sempre conectados, recebendo inúmeras informações e todas ao mesmo tempo. Por isso, uma aula centralizada somente em livro e quadro, ou seja, uma aula expositiva não se tornará atraente ao estudante, e a consequência dessa falta de interesse são a indisciplina e um rendimento escolar insatisfatório. Segundo Golenia (2008):

O emprego das novas tecnologias como metodologia de trabalho em sala de aula tem se mostrado como ferramenta eficaz uma vez que minimiza os efeitos da indisciplina quando bem empregado, utiliza uma linguagem integradora entre professor e aluno, aproxima o professor e intensifica a interação desses dois mundos, desperta o interesse, mantém a motivação, possibilita maior capacidade crítica, estimula a criatividade do aluno e confere maior significado real à aprendizagem (GOLENIA, 2008, p. 11).

A utilização das tecnologias de modo geral oferece possibilidades de melhor compreensão de conteúdos e conceitos, de modificar a visão dos alunos em relação a monotonia de algumas disciplinas e ainda torna o aprendizado prazeroso para o aluno. Justificando o uso das tecnologias em sala de aula, Santos, Field's e Benite (2010), nos dizem:

[...] atualmente a diversificação de materiais didáticos, por exemplo, a utilização de vídeos e filmes, uso do computador, jornais, revistas e músicas, estão propiciando a integração de diferentes tipos de saberes, motivando, instigando e favorecendo o debate sobre os conteúdos

aplicados, o que favorece a contextualização (SANTOS, FIELD'S e Benite 2010, p. 2).

Além de participar da realidade dos estudantes, lançar mão de tecnologias auxilia no ensino de conteúdos da química de difícil compreensão por parte dos alunos devido à abstração necessária para entendimentos de modelos teóricos. Como nos dizem Tavares, Souza e Correia (2013):

Apesar de que a química é uma ciência relativamente experimental, mostra-se também um lado visual. Muitas das teorias utilizadas para explicar as reações químicas e a reatividade das substâncias na escala subatômica necessitam de um modelo, como por exemplo, orbitais atômicos, orbitais moleculares, ressonância magnética nuclear, espectroscopia eletrônica. (TAVARES; SOUZA; CORREIA, 2013, p. 159)

Vasconcelos e Arroio (2013) ressaltam que inserir recursos como softwares, vídeos e modelos moleculares no ensino de química pode permitir uma melhor compreensão da ciência Química, o aluno terá possibilidade de transitar entre as três dimensões do conhecimento químico: macroscópica, submicroscópica e simbólica.

Para lançar mão de muitas tecnologias que auxiliam no processo de ensino é essencial hoje o acesso à internet. A utilização da internet facilita que o professor adentre no universo dos jovens para os quais ele quer ensinar, pois a grande maioria dos jovens são adeptos desse mundo virtual e a melhor forma de conquistar esses alunos é acompanhando a evolução das tecnologias, as tornando aliadas das possibilidades promovidas pela internet. Pinto (2012) afirma que a internet é uma ferramenta poderosa quando utilizada com sabedoria.

Atualmente com os avanços das tecnologias e com o uso da Internet, que deu um *upgrade* no uso do computador e trouxe consigo o ensino a distância, as aulas ganharam um novo formato, os professores podem utilizar vídeos, imagens ilustrativas, artigos científicos, ferramentas de mensagens instantâneas, softwares educativos e redes sociais, para contextualizarem o conteúdo que estão dando na sala de aula, deixando assim o seu aluno mais atuante com a sua aprendizagem (PINTO, 2012, p. 9).

E reforça:

A tecnologia traz um enorme ganho para o aluno que pode visualizar através de imagens, hipertextos, vídeos e simulações o conteúdo que está sendo passado. A Internet é uma ferramenta muito poderosa se utilizada de forma adequada e isso tem que ser bem alinhado com os alunos. Além dos recursos citados acima, ela possibilita também a criação de blogs, a criação de perfis em redes sociais, pesquisas em sites do mundo inteiro, visitações em museus virtuais, bem como outras

tantas atividades que se o professor souber instigar a criatividade dos seus alunos, a cada aula ele terá uma surpresa. (PINTO, 2012, p. 14)

O uso da internet possibilita ainda a criação de ferramentas que acrescentam qualidade no processo de aprendizagem, como os blogs educacionais. A criação de blogs sobre Química com a intenção de promover a educação e diálogo com os estudantes em um meio que eles dominam e estão navegando a todo o momento agrega benefícios no ensino, pois é um ambiente onde o professor pode postar textos, vídeos, entre outras informações, possibilitando um ensino dinâmico, além de reflexões críticas (Barros et al., 2013, p. 4).

Senra e Batista (2011) afirmam:

Outra grande vantagem do uso do *blog* na educação é a facilidade de o professor fazer intervenções, corrigindo e orientando todas as postagens, sem o limite de tempo imposto pela sala de aula, e da mesma forma o aluno pode realizar suas atividades no seu ritmo, conforme sua agenda e disposição. Desta maneira o aluno tem ampliada sua liberdade de expressão, embora necessitando da ciência de que, uma vez postados, os seus comentários poderão ser vistos por todos, sem que possa controlar. Este fato amplia a responsabilidade do professor blogueiro por tudo o que estiver publicado, bem como a do aluno que participa. (SENRA; BATISTA, 2011, p. 5)

Não há mais como desvincular o processo de ensino das tecnologias, o sistema educacional vem passando por mudanças para acompanhar a atualidade, pois o que era interessante há alguns anos atrás, hoje já pode ser considerado ultrapassado. A juventude atual é dinâmica, atualizada, diferenciada e está sempre em busca de novidades e uma aula totalmente tradicional, não terá mais os resultados esperados.

Neste artigo, pretende-se investigar como a utilização das TICs ocorre na disciplina de Química por meio de uma pesquisa qualitativa realizada com professores egressos do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul da unidade de Dourados-MS, que concluíram o curso nos anos de 2011, 2012 e 2013.

Dentre os objetivos do trabalho ressaltamos o intuito de entender a metodologia dos professores quanto ao uso das TICs disponíveis nas escolas e identificar suas percepções sobre essas tecnologias, respondendo a indagações como: Se há o apoio da coordenação e direção da escola na utilização dessas tecnologias?, Se há uma melhora no interesse dos alunos e aumento do rendimento escolar?, Se durante a formação inicial houve preparação para a atuação com o uso das tecnologias? e, Quais as dificuldades encontradas na utilização das TICs?.

Materiais e Métodos

A pesquisa foi realizada com os egressos do curso de química da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Dourados, dos anos de 2011, 2012 e 2013. A escolha por esses anos não se deu com o objetivo de limitar o número de professores participantes da pesquisa, mas sim pelo fato desses egressos terem cursado o curso após implantação de um projeto político pedagógico reformulado.

A pesquisa possui caráter qualitativo, pois conforme Creswel (2007), o ambiente de investigação é comum, ou seja, natural aos envolvidos na pesquisa, tanto pesquisador quanto participantes. Além disso, o fato de um dos pesquisadores conhecer os investigados, pois compartilham o mesmo ambiente, favorece a interpretação e inferências dos dados construídos durante a pesquisa.

Primeiramente, realizou-se um levantamento sobre quantos e quais eram os profissionais formados. Com estes dados soube-se que alguns estavam em cidades ou estados variados e para que todos ou maior número de egressos participassem da pesquisa foi elaborado um questionário que tivesse facilidade de envio e preenchimento pelos egressos. Para tal finalidade, criou-se um questionário utilizando-se o Google Drive, uma página que pode ser acessada a partir do Google Docs⁴, ferramenta disponível no Google.

Elaborado de forma eletrônica, o questionário foi enviado por mensagem eletrônica a 33 egressos e os profissionais responderam de forma *on-line* no período de 16 de setembro de 2014 a 08 de agosto de 2014.

As respostas foram enviadas a uma página, onde ficaram arquivadas. São respostas obtidas de forma anônima assegurando que os profissionais pudessem responder de forma mais imparcial as perguntas. No início do questionário, havia um termo de aceite em que os egressos poderiam aceitar ou não a participação na pesquisa.

O questionário foi composto de 27 perguntas, algumas dessas perguntas eram questões fechadas, enquanto outras eram questões abertas.

As perguntas fechadas, em sua maioria, foram elaboradas seguindo um padrão para que as respostas fossem mais precisas com a opinião dos participantes.

Após o recebimento das respostas dos participantes, houve a análise dos questionários. As perguntas abertas foram avaliadas de forma a identificar a postura dos professores quanto a utilização das TICs em suas práticas docentes. A abordagem da

⁴ Disponível em: www.google.com.br/intl/pt-BR/docs/about/

discussão segue uma linha descritiva e interpretativa dos dados investigados. Enquanto as respostas para as questões fechadas, que foram elaboradas, puderam ser transformadas em dados quantitativos que permitem identificar a atuação dos egressos quanto ao uso das TICs na realidade escolar de forma mais precisa.

Resultados e discussão

O questionário foi enviado para 33 egressos do curso de Química dos anos de 2011, 2012 e 2013, sendo que 29 deles responderam ao questionário.

As perguntas iniciais relacionam-se a uma caracterização de perfis dos egressos quanto à idade, o sexo, estado civil, ano de conclusão, atuação ou não como docente, nível de atuação docente, entre outras. Pela análise das respostas para a pergunta 5 “Atuou ou está atuando como professor após concluir o curso de graduação?”, constatou que 19 egressos (65,5% dos entrevistados) atuam ou já atuaram como docentes. Para os 19 egressos que responderam “Sim” para a pergunta 5, foi constatado que dezoito (18) atuam ou atuaram no ensino médio como pode ser constatado pela análise da Tabela 1.

Tabela 1: Nível de atuação docente de 19 egressos. Dados obtidos a partir das respostas para a questão 8 do questionário: “Se a resposta da questão número 5 for afirmativa, em que nível atuou ou está atuando?”

Nível de atuação	Número de egressos
Ensino médio	10
Ensino médio e fundamental	4
Ensino médio e técnico	2
Ensino médio, fundamental e técnico	1
Ensino fundamental, técnico e superior	1
Ensino médio e superior	1

A partir da pergunta 9, o questionário foi respondido apenas por professores de ensino básico (fundamental e médio) sendo a maioria das perguntas relacionadas ao uso das TICs no ensino de Química. A pergunta 14 referia-se sobre como é o nível de satisfação quanto à formação inicial como professor para a utilização das TICs. A distribuição de respostas para esta questão é representada na Figura 1. Os dados demonstram que 21% dos entrevistados não estão satisfeitos com a formação inicial, pois responderam “baixo” (10,5%) ou “muito baixo” (10,5%) enquanto 31,6%

classificam como “alto” (26,3%) ou “muito alto” (5,3%) para a formação inicial quanto à utilização das tecnologias no ensino. A resposta com maior escolha foi médio (47,4%) quanto ao nível de satisfação.

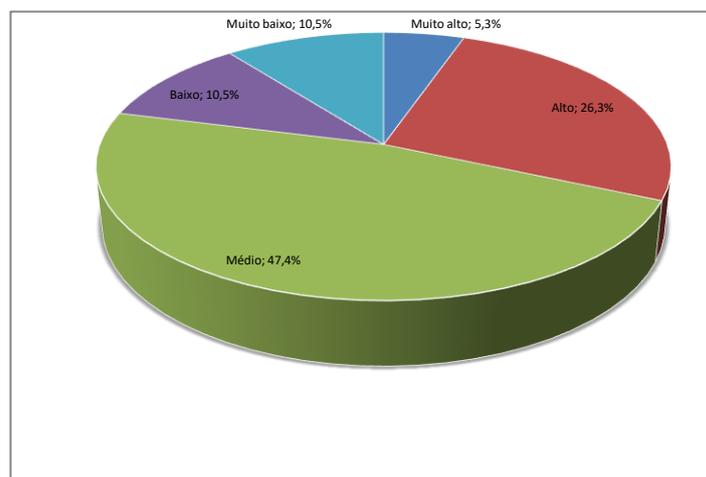


Figura 1: Distribuição das respostas dos egressos que atuam ou atuaram como docentes no ensino fundamental para a pergunta 14 “Qual seu nível de satisfação, quanto a sua formação como professor para a utilização de tecnologias de informação e comunicação?”

Esses dados apontam para necessidade de refletir sobre mudanças no projeto político pedagógico do curso relacionadas ao uso das TICs no ensino de Química. A formação inicial é importante, pois é necessário que o professor domine as novas tecnologias de forma que relacionem o conteúdo com as TICs. “A incorporação das TIC no currículo de formação dos professores visa preparar profissionais autônomos, reflexivos e capazes de adaptar suas estratégias didáticas” (SILVA; COSTA, 2012, p. 3).

Cabe discutir que os egressos participantes da pesquisa, tiveram em sua formação inicial algum embasamento teórico para o uso das TICs como na disciplina de Instrumentação no Ensino de Química II, disciplina que faz parte da grade curricular do curso de Química Licenciatura desde o ano de 2008.

Segundo o projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Química (UEMS, 2008) que entrou em vigor no ano de 2008 e válido até 2012, a disciplina de Instrumentação no Ensino de Química II tem como um tópico da ementa, o “Uso de atividades lúdicas, da informática e de vídeos no ensino de Química”. Com a reformulação do projeto político pedagógico em 2013, o enriquecimento da formação do professor pelo uso das tecnologias foi destacado como relevante em alguns pontos do documento:

“participação em projetos na escola de Educação Básica em que os estagiários se utilizem das tecnologias de informações (internet,

blogs, sistemas de tutoria *online*, *softwares* educacionais, recursos audiovisuais, animações, etc) como ferramenta educacional;” (UEMS, 2013, p. 15)

“Este enriquecimento da prática na formação do professor pelo uso de tecnologias como, por exemplo, o uso da informática ou de vídeos didáticos é contemplado nos objetivos e ementas das disciplinas do curso: História da Química, Instrumentação no Ensino de Química I e II, Química Ambiental e Estágio Curricular Supervisionado I.” (UEMS, 2013, p. 20)

“Os projetos de ensino poderão ser realizados de acordo com as necessidades específicas dos alunos, tais como: inglês instrumental, fundamentos de informática aplicada à Química, introdução a metodologia científica e uso da linguagem na produção de textos científicos e em atividades docentes e outros.” (UEMS, 2013, p. 21)

Vale ressaltar que os egressos que fizeram parte da pesquisa não sofreram influência dessa última reformulação.

Para a pergunta 15 “Na escola onde você atua há tecnologias da informação e comunicação disponíveis para a utilização durante as aulas?”, 100% das respostas foi “sim”. É importante enfatizar que os entrevistados atuavam em várias regiões do Estado de Mato Grosso do Sul, o que indica que a localidade de atuação não interfere na disponibilidade das tecnologias em sala de aula.

A pergunta 16 relacionava-se a frequência de utilização das TICs nas escolas. As porcentagens para as respostas são: 15,8% (3 pessoas) disseram que sempre, 31,6% (6 pessoas) responderam que quase sempre, 26,3% (5) responderam que às vezes, 21% (4) responderam raramente e 5,3%, uma pessoa respondeu que nunca.

O apoio da direção e coordenação nessas atividades é importante. Devido a isso se perguntou como era o incentivo por parte de coordenadores e diretores em relação à utilização das tecnologias da informação e comunicação (pergunta 17). As porcentagens para as respostas foram: 47,3% (9 pessoas) assinalaram muito, 42,1% (8) razoavelmente, 5,3% (1) não muito e 5,3% (1 pessoa) de forma alguma. Conclui-se que para 89,4% dos professores há algum tipo de incentivo por parte da direção e coordenação para utilização das TICs classificando o como no mínimo razoável.

A pergunta 18 solicitava que se assinalassem os recursos didáticos digitais mais utilizados. O recurso apontado como mais utilizado pelos professores foi o vídeo com 10 participantes assinalando esta opção, seguido do software de simulação com 9, depois vem a internet e software de visualização molecular com 7, os blogs, software de



construção molecular e programas de edição de texto aparecem com 4 e, por fim, software de animação com 3.

Acredita-se que a formação inicial com disciplinas oferecidas na graduação que discutem a utilização dos recursos mais citados (vídeo e software de simulação) ou cujos professores da graduação tenham se utilizado desses recursos tenham influenciado a prática docente dos professores. Considerando que um número significativo dos professores (10 pessoas, 52,7%) participantes da pesquisa foram bolsistas do PIBID-UEMS no subprojeto de Química e que algumas atividades desse subprojeto se utilizaram do recurso vídeo (SILVA et. al. 2012; SILVA et al., 2015), também é possível apontar alguma influência deste programa na utilização desse recurso em sala de aula. De fato, 5 entrevistados dos 10 que apontaram o uso de vídeos como recurso mais utilizado foram bolsistas do PIBID-UEMS.

O uso do vídeo como ferramenta no ensino de Química pode ser considerado importante, sendo uma forma de diferenciar as aulas, motivando a aprendizagem dos conteúdos apresentados pelo professor. Como dizem Vasconcelos e Leão (2010):

O professor que utiliza em sua prática metodológica, recursos audiovisuais e do cotidiano do alunado, permite que haja o incentivo a problematização de conceitos, satisfazendo as curiosidades dos alunos e necessidades reais ou imaginárias dos mesmos. A mudança proporciona a criação de atividades mais atraentes e com uma maior atuação dos alunos, seja na parte de produção de materiais para uso em sala de aula, seja na apresentação de situações vivenciadas fora do âmbito escolar (VASCONCELOS; LEÃO, 2010, p. 2).

E ainda afirmam Arroio e Giordan (2006):

Um filme ou programa multimídia tem um forte apelo emocional e, por isso, motiva a aprendizagem dos conteúdos apresentados pelo professor. Ou seja, o sujeito compreende de maneira sensível, conhece por meio das sensações, reage diante dos estímulos dos sentidos, não apenas diante das argumentações da razão. Não se trata de uma simples transmissão de conhecimento, mas sim de aquisição de experiências de todo o tipo: conhecimento, emoções, atitudes, sensações, etc. Além disso, a quebra de ritmo provocada pela apresentação de um audiovisual é saudável, pois altera a rotina da sala de aula e permite diversificar as atividades ali realizadas. (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 3)

Os softwares de simulação, também bastante utilizados, são interessantes, pois é um meio que se pode recriar experimentos e realizar conexões entre os fenômenos da vida real e os conteúdos de química.

Aqui percebe-se que a utilização da sala de tecnologia e o uso da internet como aliados do ensino são utilizados com frequência. Os professores percebem que internet é uma fonte de informações que chegam a todo momento. Os alunos são de uma geração que está crescendo em meio a essa gama de informações e precisam saber selecionar o que é importante para eles.

O software de visualização molecular é uma ferramenta muito importante na disciplina de Química, fato que pode ser observado pela quantidade de respostas dadas pelos professores, 7 assinalaram software de visualização como recursos mais utilizados. Vasconcelos e Arroio (2013), em sua pesquisa afirmam através de estudos que a visualização é uma parte importante na aprendizagem dos estudantes, pois muitas das dificuldades apresentadas por alunos são relacionadas a interpretação de fenômenos e transformações químicas, conteúdos que podem ser entendidos mais facilmente com o auxílio dessa ferramenta.

Os blogs são espaços importantes nos quais pode-se haver a troca de informações e experiências, porém como foi percebido, não é uma ferramenta muito utilizada pelos participantes, assim como os softwares de construção molecular, os programas de edição de texto e os softwares de animações.

Percebe-se pelas respostas a pergunta 18 que ainda hoje mantém-se a utilização pelos professores entrevistados da internet Web 1.0, a internet distributiva, ao invés da internet web 2.0, a internet colaborativa. A Web 1.0 é caracterizada pela divisão de papéis entre produtores e usuários finais de informação, pela produção centralizada de conteúdos, sites estáticos e principalmente pela distribuição unidirecional do conhecimento por meio de mecanismos de download. Já a Web 2.0, a internet colaborativa, define um novo tipo de experiência de uso da internet, a Web como plataforma na qual o uso de ferramentas com maior potencial de interatividade cria um efeito de rede por meio da participação e colaboração entre os usuários (ROLANDO et al., 2014, p. 3).

A mudança da Web 1.0 para a Web 2.0 pode ser observada pela utilização dos blogs, linha de organização social, com comentários e sistemas de assinatura em vez do uso de *home-pages* (estáticas e atomizadas). Leite (2015) afirma que a Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo (LEITE, 2015. p. 46).

Leite assinala que muitos professores não utilizam as tecnologias da Web 2.0 com enfoque de ensinar utilizando essas tecnologias. Afirma ainda que ambientes wikis podem ser incorporados pelo professor em seu trabalho de desenvolvimento de conteúdos e/ou tutoria colaborativa (LEITE, 2015. p. 51).

As perguntas 19 e 20 focavam na existência e na classificação das salas de tecnologia nas escolas de atuação. Dezoito pessoas (94,7%) responderam que sim, e apenas uma (1 5,3%) respondeu que não havia. A classificação das salas de tecnologia foi a seguinte: 5,5% (1 pessoas) classificou como muito insatisfatória, 16,7% (3 pessoas) como insatisfatória, 50% (9) como razoável, 27,8% (5) como satisfatória, e nenhuma pessoa assinalou a opção muito satisfatória.

Foi solicitado aos participantes justificassem as respostas anteriores. Algumas das repostas obtidas foram:

“A sala tem vários computadores, mas o importante para realizar pesquisas é utilizar recursos educativos disponíveis na internet, precisa de uma internet rápida, e isso acaba prejudicando o rendimento da aula.”

“A sala de tecnologia, é bem equipada, tem um computador funcionando para cada aluno, tem data show, retro projetor, tem ar condicionado [...] , porém tem um defeito a internet funciona quando quer, dificultando o trabalho do professor e quando funciona é muito lenta, por esse motivo que considero razoável.”

“Quantidade insuficiente de computadores.”

“A escola apresenta duas salas de informática com um computador para cada aluno, mas a internet infelizmente tem velocidade baixa.”

Percebe-se que as salas de tecnologia educacional presentes nas escolas não atendem as expectativas dos professores. A falta de infraestrutura e a velocidade de conexão de internet é um dos motivos mais citados pelos participantes como um dos motivos para o menor uso das TICs. Rolando et al. (2014) citam que os resultados encontrados em sua pesquisa são corroborados por diversos estudos encontrados na literatura, que destacam o uso limitado do potencial pedagógico das TICs e, especialmente, da internet, tanto no Brasil como em outros países (ROLANDO et al., 2014, p. 11).

A pergunta 21 solicitava que os professores selecionassem as principais dificuldades encontradas para a utilização das salas de tecnologia de uma lista disponível. Em ordem decrescente, as respostas foram: computadores com defeitos (9



marcações), pouco horário de agendamento (7), pouca quantidade de programas computacionais (6), pouco interesse dos alunos (5), formação inicial (graduação) insuficiente (3), falta de cursos para a utilização das TICs (2) e pouco incentivo da coordenação e direção (1).

As respostas encontradas aqui estão de acordo com a análise de outras perguntas do questionário. Apenas 3 participantes assinalam a formação inicial (pergunta 14) como uma dificuldade encontrada o que confirma a porcentagem obtida para a questão que se referia a formação inicial, onde apenas 21% consideraram baixa ou muito baixa a formação recebida. O incentivo da coordenação e direção com apenas um participante assinalando, está de acordo com as respostas para questão 17 que aborda o incentivo e estímulo por parte de coordenação e direção, onde apenas 5,3% (1 pessoa) considera que não há nenhum tipo de apoio ou incentivo para a utilização das TICs.

A próxima pergunta é sobre se na escola há sala de vídeo. Dos participantes, 68,4% (13 participantes) responderam que sim e 31,6% (6 participantes) que não.

Pedi-se que os participantes classificassem a sala de vídeo de sua escola. As repostas obtidas foram: 36,8% (7 pessoas) muito insatisfatória, 26,4% (5 pessoas) razoável, e 36,8% (7 pessoas) satisfatória. Também foi solicitado que os participantes justificassem as respostas anteriores. Pela análise das respostas, constatou-se que as estruturas variam de escola para escola, há as mais equipadas e preparadas para receberem os alunos e há também as menos preparadas, o que pode dificultar a utilização por parte dos professores.

O fato de 63,4% dos participantes classificarem como satisfatória ou razoável a sala de vídeo de suas escolas demonstra que ambientes e recursos adequados podem ser um atrativo para que professores e alunos se utilizem com mais frequência das TICs, justificando o fato de o recurso didático digital mais utilizado pelos professores participantes desta pesquisa ser o vídeo.

A pergunta 24 era referente ao aprendizado dos alunos. Os professores foram praticamente unânimes em suas respostas dizendo que as TIC's modificam o processo de ensino e melhoram a aprendizagem. Alguns dos trechos relatados pelos professores.

“Sim, pois o interesse dos alunos é maior quando utilizado esses recursos, além de sair da realidade deles, de quadro e giz.”

“Quando os alunos têm acesso a informações utilizando os recursos tecnológicos, prestam mais atenção e fazem mais questionamentos sobre o que estão estudando.”



“Sim, o uso somente do livro e quadro cansa os alunos e não chama muita atenção, já quando usa outro tipo de recurso percebe-se o interesse deles.”

“Na maioria dos casos eles prestam mais atenção, tornando assim a aula mais interessante, gerando melhores resultados”

“Sim. Os alunos se interessam mais pelo conteúdo, as aulas são mais dinâmicas e a aprendizagem é muito melhor.”

“Claramente, principalmente quando trabalhamos com software de modelos químicos que nós dão propriedades físico-químicas dos compostos ou até mesmo com software para construção de gráficos.”

“Sim. Há um aumento no questionamento do conteúdo quando é usado um recurso audiovisual, portanto uma evidência para aumento de interesse.”

“Como essa região é uma região muito simples de alunos que moram e trabalham em sítios afastados da cidade, muitos não têm esse acesso e quando podem ficam impressionados principalmente com o uso de simuladores de moléculas ou até o mais simples vídeo de experimento que é observado por eles.”

“Sim, eles ficam mais atentos, demonstram mais interesse no conteúdo ministrado”

“Em alguns casos sim. Os alunos quando interessados prestam atenção e quando há uma retomada de conteúdo, as matérias que foram estudadas de forma diferenciadas são as que eles mais lembram”

Constata-se através desses relatos que as atividades com a utilização das tecnologias da informação e comunicação, com destaque para os *softwares* de visualização molecular e recursos audiovisuais, melhoram o dinamismo das aulas, resgatam alunos que apresentam comportamentos adversos na sala de aula, melhorando o aprendizado.

Silva et al. (2012) relatam como softwares educacionais podem auxiliar na parte visual, pois os alunos passam de algo totalmente abstrato para algo que eles podem visualizar, criar e modificar.

A utilização de softwares de modelagem molecular pode facilitar a visualização de estruturas em âmbito bidimensional (2D) e tridimensional (3D). [...] É no Ensino Médio que os alunos são formalmente apresentados aos vários eixos temáticos da química e é onde ocorre o início do contato dos estudantes com as representações de estruturas químicas. Normalmente, é nesse ponto de vista escolar que surgem as dificuldades de aprendizagem em química, principalmente no tocante às representações de moléculas. O uso de softwares como auxiliares na representação molecular pode fazer com



que os estudantes aprendam de maneira divertida, favorecendo o aprendizado desses conteúdos (SILVA et al., 2012, p. 3).

Vasconcelos e Arroio (2013) citam a importância de o professor trabalhar em nível submicroscópico, utilizando recursos como, imagens, simulações, vídeos ou modelos moleculares, estimulando os alunos a compreenderem no nível submicroscópico.

Os relatos acima dos professores confirmam o uso das TICs em suas aulas como forma de modificar seus métodos, adequando-se as tecnologias das quais seus alunos são considerados nativos digitais.

Os nativos digitais são jovens que não mais utilizam de pesquisas em livros ou mídia impressa, desde muito cedo aprenderam a procurar informações de forma mais rápida e dinâmica recorrendo primeiramente a Web. “Os jovens são de uma geração que estão acostumados a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo em função de sua convivência diária com computadores, videogames, áudio e vídeo digital praticamente desde que nasceram” (PESCADOR, 2010, p. 2).

Verifica-se através dos dados sobre utilização das TICs (pergunta 16) que 73,7% dos participantes utilizam sempre, quase sempre ou às vezes algum tipo de tecnologia e apenas 26,3% utilizam raramente ou nunca algum tipo de tecnologia em suas práticas docentes. Estes índices confirmam postura dos docentes da pesquisa de usufruir dos avanços tecnológicos no processo de ensino.

Conclusão

A utilização das TICs em sala de aula é importante e nesta pesquisa constatou-se que os professores formados recentemente utilizam e sabem dessa importância. Por meio da análise das respostas ao questionário aplicado corroborou-se com a literatura que o processo de ensino pode ser melhorado através da apropriação das tecnologias, dando dinamismo, tornando as aulas mais atrativas para os alunos. Coordenadores e diretores estão cientes das contribuições que as novas tecnologias oferecem ao ensino e apoiam a utilização das TICs pelos professores.

Os professores em serviço participantes da pesquisa relataram resultados positivos em suas práticas quando há a utilização de alguma TIC, práticas que ocorrem com frequência, mesmo com a apresentação de algumas dificuldades como, por exemplo, as faltas de infraestrutura adequada e boa velocidade de acesso à internet.



Contudo, a utilização dos recursos didáticos digitais poderia ser mais diversificada para auxiliar no ensino da Química de forma mais efetiva. Infelizmente, os professores da pesquisa ainda não se utilizam dos recursos da Internet 2.0 em sua prática docente.

Como dizem Paz, Pimentel e Barros (2010), é importante que o papel do professor seja o de auxiliar, mostrar caminhos para que os alunos filtrem e conduzam suas habilidades, pois muitas vezes eles não possuem discernimento para utilizarem todo o conhecimento e informações que podem adquirir utilizando as TICs.

O papel do professor nessa mediação de aluno e tecnologia é fundamental, pois a formação de jovens críticos e capazes de saberem lidar com informações importantes nessa era digital depende, principalmente, da escola e do contexto escolar.

Referências

ANDRADE, A. P. R. de. **O uso das tecnologias na Educação: computador e internet**. 2011. p. 22. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Biologia A Distância, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011.

ARROIO, A.; E GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino., **ciência na mão, recursos para a educação em ciências**. Química nova na escola v. 24, p. 3, nov. 2006.

BARROS, M. R.; BAFFA, A.; QUEIROZ, S. L. Blogs na Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo/SP, v. 36, n. 1, p.4, fev. 2014.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DAMASCENO, J. A. BRITO, G. da S. O uso das tics nas aulas de história e estratégias para inclusão digital dos professores. **SEED/PR**. Curitiba, p. 5, 2009.

GOLENIA, L. O espaço de ensino-aprendizagem e as novas tecnologias: realidades e possibilidades. **Dia-a-dia Educação**, Paraná, p.11, 2008.

LEITE, B. S.; **Tecnologias no ensino de química: Teoria e prática na formação docente**. Curitiba: Appris, 2015. 46-51 p.

MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sisifo/revista de ciências e educação**. n. 3, p. 43, maio/ago. 2007.

PAZ, A. N. de L.; PIMENTEL, F. S. C.; BARROS, R. A. de. O uso de edublog e a cultura da colaboração online. **VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas**, Alagoas, p. 3, ago. 2011.

PESCADOR, C. M.. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. **Ceinf**, Caxias do Sul/RS, p. 2, maio 2010.

PINTO, A. dos S.; SILVA, C. S. da; SILVA, J. G. da. O Uso da Internet como Ferramenta Pedagógica para o Ensino de Filosofia: uma aplicação com alunos do ensino médio de uma escola estadual. **Revista Itec**, Caraá/RS, n. 4, p. 9-14, jul. 2009.



UEMS, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Em Química. **UEMS**, março de 2008 e maio de 2011. Disponível em: <http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/quimica-noturno-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico> Acesso em: 30 de agosto de 2014

UEMS, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Em Química. **UEMS**, 2013. Disponível em: <http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/quimica-noturno-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico> Acesso em: 30 de agosto de 2014

ROCHA, L. Ao completar 20 anos de criação, UEMS vai ampliar ensino à distância. **Campo Grande News**. Campo Grande- MS, Ago 2014. p.1. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/cidades/ao-completar-20-anos-de-criacao-uems-vai-ampliar-ensino-a-distancia>>. Acesso em: 01 de setembro de 2014.

ROLANDO, L. G. R. VASCONCELLOS, R. F. R. R.; MORENO, E. L.; SALVADOR, D. F.; LUZ, M. R. M. P. Integração entre Internet e Prática Docente de Química. **Rev. Virtual de Química**. p. 1-11,2014.

SANTOS, R. G.; FIELD'S, K. A. P.; BENITE, A. M. C. O Uso Contextualizado de Recursos Multimídia Como Estratégia Para Aulas de Química Mais Atrativas e Motivadoras: O Petróleo do Pré-sal Como Temática. **ENPEC**, Goiânia-GO, p. 2, 2010.

SENRA, M. L. B.; BATISTA, H A. Uso do blog como ferramenta pedagógica nas aulas de língua portuguesa. **Diálogo e Interação**, Paraná, v. 5, p. 5, ago. 2011.

SILVA, A. M. da. Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente. **RQI**, Ceará, p. 7, abr. 2011.

SILVA, A. M.; FERNANDES, L. da S.; LANA, R. D.; BRASIL, R. de M; SOLNER, T. B.; O uso de software no ensino de química para alunos de terceiro ano do ensino médio. p. 03, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/seminariopibid2012/Trabalhos/3868.pdf>> Acesso em: 29 de julho de 2014

SILVA, C. O. da; SUSIN, L. Aprendizagens e vivências virtuais: uma análise sobre o projeto uca em aulas de ciências. **Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, Região Sul, p. 1-15, 2012.

SILVA, G.; B. COSTA, C. J. de S. A. **As tic e a formação inicial de professores: análise sobre novas práticas pedagógicas**. 2012. 10 f. - Curso de Classificação das Áreas de Pesquisa em Ead, Departamento de Setor Educacional, Universidade Federal de Alagoas, Maceió- Al, 2012.

SILVA, J. L. DA; SILVA D. A. DA; MARTINI, C.; DOMINGOS, D. C. A.; LEAL, P. G.; BENEDETTI FILHO, E.; FIORUCCI, A. R.; A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. **Química Nova na Escola**, São Paulo/SP, v. 34, n. 5, p.189-200, nov. 2012.

DA SILVA, D. A.; DE OLIVEIRA, N.; BENEDETTI FILHO, E.; FIORUCCI, A. R.; As Contribuições do Subprojeto de Química do PIBID-UEMS na Formação Inicial dos Estudantes de Licenciatura da UEMS na Unidade de Dourados: Um Estudo de Caso. **Rev. Virtual de Química**. v. 7, n. 3, p. 794-810, Maio-Junho de 2015.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. n. 03, p. 38, janeiro/junho 2010.



TAVARES, R.; SOUZA, R. O. O.; CORREIA, A de O. Um estudo sobre a “tic” e o ensino da química. **GEINTEC: Gestão, Inovação e tecnologias**, São Cristóvão/se, v. 3, n. 5, p.159, 2013

VASCONCELOS, F. C. G. C. de; ARROIO, A.; Explorando as percepções de professores em serviço sobre as visualizações no ensino de química. **Química Nova**, São Paulo - SP, v. 36, n. 8, p.1242-1247, maio 2013.

VASCONCELOS, F. C. G. C. de; LEÃO, M. B. C.; A utilização de programas televisão como recurso didático em aulas de química. **XV Encontro Nacional de Ensino de Química. Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (ED/SBQ) Instituto de Química da Universidade de Brasília (IQ/UNB)**, Brasília/DF, p. 2-2, jul. 2010.

Submetido em: 15/08/2022

Aceito em: 19/09/2022

AS DEMANDAS DA ECONOMIA E O CASO VIDA-PRODUÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

LAS DEMANDAS DE LA ECONOMÍA Y EL CASO VIDA-PRODUCCIÓN SOBRE LA BASE NACIONAL DEL CURRÍCULO COMÚN

Gabriel Leandro Revelo¹
Wellington Pereira de Queirós²
Maria Inês de Affonseca Jardim³
Ricardo Capiberibe Nunes⁴

Resumo: O presente estudo objetiva a realização de uma análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de trazer à tona os pressupostos ideológicos, os interesses econômicos e políticos presentes no documento. Para tanto, utilizamos o referencial teórico Basil Bernstein (1924 – 2000) com seus conceitos de recontextualização e hibridismo fundamentados nas categorias dos textos privilegiados, textos privilegiantes, textos globalizantes, códigos restritos e códigos elaborados. No decorrer da análise, evidenciamos aquilo que está velado no texto do documento: uma concepção de educação reducionista, com objetivos tecnicistas, com critérios mercadológicos e de produção subsumida aos interesses neoliberais internacionais. Desta forma, este ensaio é uma denúncia do interesse que se oculta no texto da BNCC: uma educação que visa formar as pessoas para o mundo do trabalho, além de contribuir para um ensino alienante e domesticador, que não oferece subsídios para os cidadãos intervirem politicamente em sua realidade na intensa busca para a transformação social, com viés emancipatório.

Palavras-chave: Recontextualização. Bernstein. Hibridismos. Caso Vida-Produção. BNCC.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis de la Base Común Curricular Nacional (BNCC) con el fin de resaltar los supuestos ideológicos, intereses económicos y políticos presentes en el documento. Para ello, utilizamos el marco teórico de Basil Bernstein (1924 – 2000) con sus conceptos de recontextualización e hibridez a partir de las categorías de textos privilegiados, textos privilegiados, textos globalizantes, códigos restringidos y códigos elaborados. En el transcurso del análisis, destacamos lo que se vela en el texto del documento: una concepción reduccionista de la educación, con objetivos tecnicistas, con criterios de mercadeo y de producción subsumidos a los intereses neoliberales internacionales. De esta forma, este ensayo es una denuncia del interés que se esconde en el texto de la BNCC: una educación que pretende formar personas para el mundo del trabajo y que contribuye a una educación alienante y domesticadora, que no ofrece subsidios para ciudadanos a intervenir políticamente en su realidad, en la intensa búsqueda de transformación social con sesgo emancipador.

Palabras clave: Recontextualización. Bernstein. Hibridismos, Caso Producción-Vida, BNCC.

¹ Licenciado em Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: gabrielrevelo25@gmail.com

² Prof. Doutor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: wellington.queiros@ufms.br

³ Profa. Dra. Da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: inesaffonseca@gmail.com

⁴ Este é o nome civil da autora que é travesti, mas prefere ser chamada pela sua razão social: Clair de Luma Capiberibe Nunes e pelos pronomes de tratamento: ela/dela. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: clairdeluma@gmail.com



Abstract: The present study aims to carry out an analysis of the National Curricular Common Base (BNCC) in order to bring out the ideological assumptions, economic and political interests present in the document. To do so, we use the theoretical framework Basil Bernstein (1924 – 2000) with his concepts of recontextualization and hybridism based on the categories of privileged texts, privileged texts, globalizing texts, restricted codes and elaborate codes. In the course of the analysis, we highlighted what is veiled in the text of the document: a reductionist conception of education, with technicist objectives, with marketing criteria and production subsumed to international neoliberal interests. In this way, this essay is a denunciation of the interest that is hidden in the text of the BNCC: an education that aims to train people for the world of work and that contributes to an alienating and domesticating education, which does not offer subsidies for citizens to intervene politically in their reality, in the intense search for social transformation with an emancipatory bias.

Keywords: Recontextualization. Bernstein. Hybridisms. Life-Production Case. BNCC.

Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação José Mendonça Filho, durante o governo do presidente Michel Temer, suscitou muitas críticas por parte da comunidade científica das diversas áreas do conhecimento, sobretudo da educação. Um exemplo dessas críticas é o trabalho de Selles (2019), ao discutir as influências dos organismos internacionais e de grupos empresariais privados sobre a BNCC. A autora explicita que estes setores têm interesses pautados no ganho de recursos federais e na formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho:

Provavelmente, já se pode entender porque em 2013 se fundou um Movimento pela Base Nacional Comum, um grupo não governamental de “profissionais da educação” que “atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países”. O movimento não apenas continua operando na aprovação da BNCC do EM, mas também na chamada “implementação” da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017. A julgar pelos seus integrantes e pelos apoios institucionais deste movimento, que além de compartilhar outro movimento, o “Todos pela Educação”, também incluem as Fundações Lemman, Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Natura, Gerdau, dentre outros, não se pode deixar de perguntar: por que a construção curricular passou a ser foco de grupos tão díspares em sua natureza, mas tão unidos no desejo de controlar os rumos da educação brasileira? (SELLES, 2019, p. 339)

Nessa perspectiva, percebemos que outro interesse das empresas é a atual desumanização do trabalho docente, uma vez que, ao compararem a educação brasileira com outros países, em que o sistema educacional “dá certo”, colocam a culpa dos fracassos da educação brasileira em nossos profissionais. A autora nos diz que ao tentar trazer políticas externas para o Brasil, não se pode deixar de refletir sobre

diferenças latentes, que marcam as nações, principalmente, sobre as condições de vida dos alunos, distribuição de recursos e salário dos docentes (SELLES, 2019). Assim, aponta que é insustentável interiorizar essas políticas, pois temos problemas educacionais totalmente distintos.

Outra pesquisa de enorme importância é a de Lopes (2019) que descreve sobre o controle dos projetos de vida dos jovens brasileiros pela BNCC, somada à reforma do ensino médio brasileiro. Esta pesquisa é de demasiada importância, devido ao fato de que desvela o verdadeiro projeto de vida para os adolescentes e como os documentos velam isto, utilizando apelos gramaticais. A autora, conclui:

[...]O artigo conclui que a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude, pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori. (LOPES, 2019, p. 59)

Desse modo, a autora diz que, apesar da aparência de protagonismo jovem, o que acontece de fato, depende do que será ofertado nas redes de ensino, ou seja, de fatores dos quais os jovens não têm controle. Assim, o que de fato acontece, é que os eles não têm a opção de escolher, o que realmente querem. Discutiremos este aspecto com mais propriedade na seção 3, mas adiantamos que se trata de um falso protagonismo jovem.

Há trabalhos (BARBOSA, SILVEIRA & SOARES, 2019) sobre a BNCC, que discutem as influências políticas na sua concepção, como por exemplo, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. De acordo com as autoras, esse evento político abriu espaço para que fossem impostas medidas privatistas na educação e foram explicitadas tentativas de regular a educação nas relações macro e micropolíticas, ou seja, o golpe não foi pela presidente, mas sim por misoginia e para alterar toda a realidade da educação no Brasil.

Macedo (2019) afirma que há um alinhamento entre nossa política educacional e a OCDE, que inviabiliza a educação e, por fim, sugere outras referências para a construção de uma nova base, que permita a educação de qualidade. Desta forma, os autores que discutem sobre a base, não acreditam que ela seja uma versão do documento adequada para melhorar a educação do Brasil e sugerem mudanças que implicam na desvinculação com políticas de grandes grupos externos.

Outra pesquisa sobre o assunto afirma o caráter autoritário explícito no processo de criação da BNCC, já que a falta de diálogo com as instituições

educacionais e sindicatos reforça este caráter e, vai além, no pensamento, de que a base foi construída para manter o controle ideológico:

Com o objetivo de manter o controle ideológico, foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p. 81, itálico nosso)

Por fim, outra visão importante sobre a BNCC é a de que a base representa uma homogeneização, construída de forma gerencialista, atrelada ao sistema de governo capitalista. Silva (2019) argumenta de forma contrária a esta reforma, pois defende o direito à diferença, e, desta forma, aponta que não ter uma base é melhor do que a visão homogeneizadora da atual BNCC.

Estruturação da BNCC

A BNCC apresenta muitos pontos diferentes entre ela e os outros documentos, que já regeram a educação brasileira. Um dos principais pontos, que iremos expor, é que diferentemente dos PCN's e da LDB, a base não é estruturada de acordo com componentes curriculares, ou seja, não contém disciplinas e nem divisões dentro dessas disciplinas. O que a BNCC apresenta, em vez de componentes curriculares, são competências e habilidades separadas por área. Assim, de acordo com a figura 1, a BNCC para a educação básica é organizada da seguinte forma:

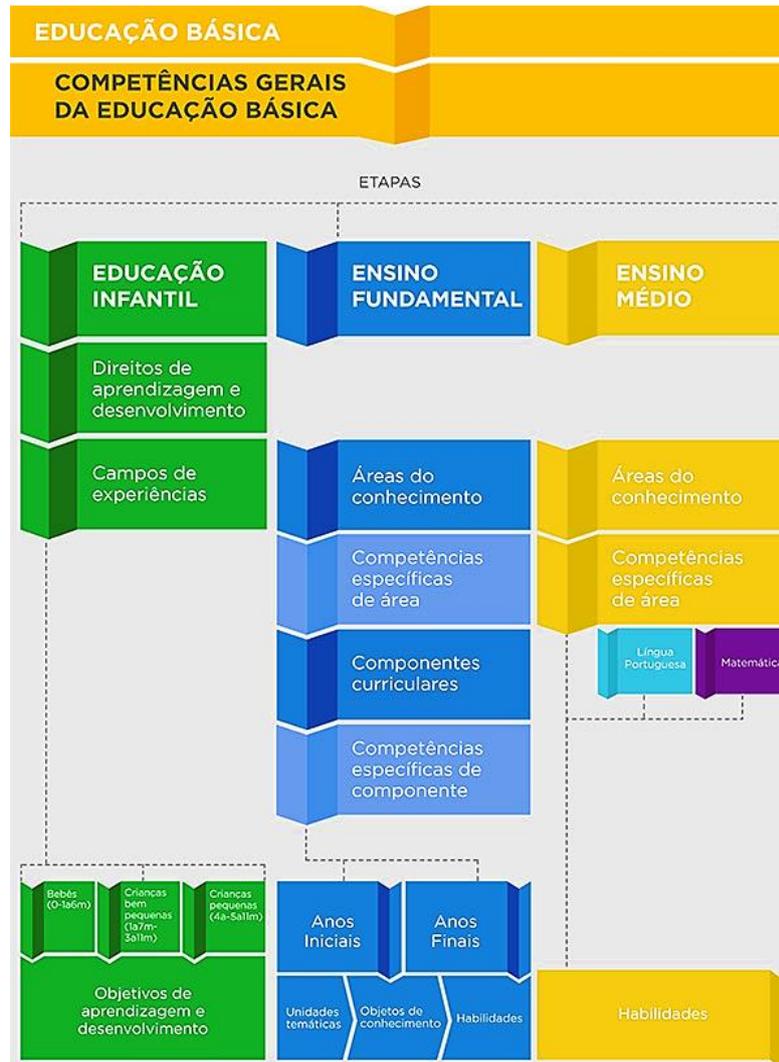


Figura 1 – Estruturação da BNCC para a educação básica. Fonte: Brasil (s.d.).

Assim, podemos ver que existem diferentes estruturas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para a educação infantil, a BNCC mostra-se preocupada com os direitos de aprendizagens e campos de experiência; já para o ensino fundamental, preocupa-se com as áreas de conhecimento, componentes curriculares e competências, e por fim, vemos o ensino médio que é totalmente tomado por competências e habilidades.

Como nosso foco, aqui, é o ensino médio, demorar-nos-emos nesta discussão. No entanto, acreditamos que para o ensino médio, a figura 2 detalha melhor as características das competências e habilidades.



Figura 2 - Estruturação da BNCC. Fonte: Brasil (s.d.)

Como podemos ver na figura 2, a terceira versão da BNCC para o ensino médio apresenta-se, primeiro, com competências específicas, para depois apresentar as habilidades, que são esperadas para a área.

Essas competências específicas seriam o que os alunos precisam saber fazer/manipular para que sejam considerados aptos, nessa etapa do ensino; habilidades é o que será desenvolvido no aluno, como saber fazer/saber aplicar. Assim, esta estrutura exposta no documento, sinaliza para uma concepção de educação reducionista, com objetivos tecnicistas, com critérios mercadológicos e de produção. Pretendemos com este artigo, desvelar as ideologias e influências político-econômicas ocultas na BNCC. Para tanto, utilizamos como referencial teórico Basil Bernstein (1924-2000) e alinhado a essa referência os trabalhos científicos de Lopes (2002, 2005).

Referencial Teórico

Começaremos esta seção, definindo conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho, que são os de recontextualização e hibridismo, conceitos estes, que apropriamos das obras de Bernstein (1996). Além disso, nos apoiamos nas análises realizadas por Lopes (2002, 2005) em que a autora utiliza esses conceitos como subsídio na análise de várias propostas curriculares. A recontextualização é muito produtiva para entendermos como os diferentes textos têm ressignificações, durante sua construção e divulgação.

Uma afirmação importante que é consequência desse conceito é a de que textos são dependentes de contextos; então por mais belo e completo que seja um documento sobre educação (ou qualquer outro tema), ele terá significados que serão diferentes, localmente, pois cada local tem um contexto educacional diferente. É importante ressaltar que, segundo Bernstein (1996), estas ressignificações não são feitas oficialmente (governo ou campo recontextualizador oficial), mas sim, no contexto educacional, ou seja, pelos profissionais da educação (campo recontextualizador pedagógico).

O conceito de hibridismo, por sua vez, segundo Lopes (2005) diz respeito ao que são os resultados da recontextualização, ou seja, quando um texto é recontextualizado, localmente, cria-se um hibridismo local daquele documento. Devido a isso, que dizemos que ambos os conceitos estão lado a lado e, por vezes, chegam até a se confundir. Porém, em poucas palavras, uma é o processo e a outra é o resultado.

Peguemos como exemplo nosso próprio objeto de estudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normatizador geral que de certa maneira reflete alguns valores morais e éticos. Apesar de ser um documento bastante completo, em cada cidade, deste país, terá, de acordo com o contexto educacional, um significado diferente e, portanto, a recontextualização é o processo pelo qual esta divergência (ou até mesmo convergência) de significados existe, ou seja, este conceito é utilizado para o entendimento das culturas mistas. Ainda sobre a recontextualização:

Sintetizando o que foi discutido até agora, as teorias da reprodução cultural estão preocupadas com mensagens: com as mensagens de padrões de dominação. Estamos nos referindo concretamente ao que ocorre nas escolas: nessa visão as falas, os valores, os rituais, os códigos de conduta estão enviesados em favor de um grupo dominante. Eles privilegiam um grupo dominante, de forma que esses códigos de comunicação são distorcidos em favor de um grupo, o grupo dominante. Mas há, ao mesmo tempo, uma outra distorção: a cultura, a prática e a consciência do grupo dominado são representadas erroneamente, são distorcidas. Elas são recontextualizadas como tendo menos valor. Há, assim, uma dupla distorção [...] (BERNSTEIN, 1996, p.237)

Assim, nas palavras de Lopes (2005), no processo de recontextualização, os textos são fragmentados e alguns acabam sendo valorizados em detrimento de outros, que acabam sendo associados a outras partes do texto, cujo poder é dar novos significados e novo foco ao fragmento. Logo, essa classe que é privilegiada, ou no nosso caso, essa concepção de ensino-aprendizagem é mais valorizada em detrimento das outras. Assim, apesar de ter outras concepções, elas, como Bernstein diz, são



distorcidas de formas a parecerem errôneas e sem sentido. E estas concepções não valorizadas e distorcidas agem para manter a estrutura vigente de governo, ou seja, os educadores acabarão dando foco e fazendo o que o campo recontextualizador oficial quer.

É importante enfatizar que a recontextualização é utilizada, largamente, como uma ferramenta de opressão e controle pelo Estado para com os educadores e as classes operárias; porém, também, é uma ferramenta de luta contra o sistema, a partir do momento, em que entendemos como funciona e o que está sendo privilegiado em um texto, ou seja, qual discurso está sendo oculto no sistema de ensino.

Um aspecto importante sobre a recontextualização é a dicotomia entre o campo oficial e o campo pedagógico; o primeiro é o Estado e o segundo é o conjunto dos professores, escolas e universidades. Esta dicotomia é vista no sentido de que o Estado ao recontextualizar políticas internacionais para o seu território-nação, privilegia certos aspectos, que julga mais benéfico para si e para a sociedade; a recontextualização é usada como ferramenta de controle para com a educação do país.

Dito isso, cabe ao campo pedagógico recontextualizar o documento emitido pelo estado, o que acaba gerando uma rixa entre ambos, pois nem sempre da forma que o estado quer, resultando em um “cabo de guerra” entre ambos. Isto faz com que o estado utilize seu poder para regular estes hibridismos na educação, o que sempre gera protestos.

O Campo recontextualizador oficial é eficaz em determinar como recontextualizamos; não porque exerça um poder alto demais para ser contestado, mas sim, porque, como diz o próprio Bernstein (1996, p.229): “Mas argumentamos aqui que o que está ausente do discurso pedagógico é a sua própria voz”; ou seja, os educadores ainda não entenderam a voz e o poder que têm e, apenas, aceitam o que lhes é imposto, devido talvez, à falta de formação política presente nos cursos de licenciatura do Brasil.

Percebemos, portanto, que essa dicotomia, apesar de presente, ainda está por vir em sua forma mais agressiva. Dizemos isto, pois haverá o momento (que esperamos, não seja tão longínquo) em que o campo recontextualizador pedagógico utilizar-se-á da ferramenta da recontextualização e de sua consequência imediata, que são os hibridismos, para resistir ao sistema e lutar por uma educação pública gratuita e de qualidade. Um exemplo, do uso da categoria recontextualização de Bernstein (1996) para analisar os parâmetros curriculares nacionais (PCN) é o seguinte:

A identidade existente entre as competências entendidas como necessárias ao desenvolvimento humano e as competências necessárias à esfera da produção, agora organizada segundo o modelo pósfordista, é também uma das razões que justifica o hibridismo de discursos curriculares (LOPES, 2005, p.394)

Nesse sentido, o que a autora quis dizer, com esse trecho, é que o atual mercado pós-fordista passa a exigir trabalhadores com capacidade de resolver problemas e de ter pensamento mais abstrato; os hibridismos são gerados nos currículos para atender a esta demanda que se mostra, por exemplo, nos PCN's com os vieses de trabalho em equipe, pensamento divergente e crítico, dentre outros princípios gerencialistas e mercadológicos. Estes hibridismos nada mais são que uma infinidade de novas formas de interpretar os documentos de forma a chegar no tão esperado trabalhador ideal.

Da mesma forma que a autora, pretendemos, neste trabalho, analisar como o nosso meio social pós-fordista, capitalista e neoliberal regressivo influencia na criação de hibridismos na BNCC, assim como em quais vieses, esta influência aparece no documento. Para atingir este objetivo, utilizaremos o referencial já citado de Bernstein, devido ao referencial crítico.

Dessa forma, caminhamos para o objetivo deste trabalho que é analisar a BNCC, utilizando os conceitos do referencial teórico de Bernstein, que é crítico e possibilita analisar qual é o discurso velado por trás deste documento e quais as intenções deste velamento. Dito isso, daremos foco em dois pontos: o caso vida-produção e o atendimento às demandas da economia.

A inspiração para analisar o caso vida-produção foi baseada em Lopes (2002), o qual desvela a relação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o mundo produtivo, utilizando o referencial teórico de Bernstein para emergir a submissão do documento ao modelo de mundo produtivo pós-fordista. Acreditamos que é importante revelar tais fatores presentes no documento da BNCC, assim como a pesquisa acima citada, para desvelar qual é o cunho ideológico e quais são as zonas de interesses presentes em tal documento.

Já a razão de discutir sobre o pronto atendimento às demandas da economia vem da profunda leitura de uma obra do autor Jimenez (2007), que revela as ferramentas que forçam os governos a cederem às políticas neoliberais para a educação. Acreditamos ser de extrema importância a discussão deste tópico para elucidar que existem forças externas ao governo brasileiro, que forçam estas políticas.

Hibridismos de Eficiência Produtiva: Análise da BNCC

Para começar nossa análise e discussão da BNCC e seus hibridismos, temos a necessidade de apresentar o conceito de competência na BNCC, já que surge, devido a discussão ser embasada em competências e habilidades. Desta forma, precisamos entender o conceito de competência para nos inteirarmos do que o campo recontextualizador oficial busca para a nação com a instauração deste documento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8)

A base define competência como uma pura mobilização de conhecimentos para resolução de problemas, principalmente do mundo do trabalho. Ou seja, o documento nos traz um reducionismo de competência para uma visão tecnicista atrelado ao tipo de governo neoliberal presente no nosso país.

O CASO VIDA-PRODUÇÃO

Neste primeiro caso, é de suma importância analisarmos como as competências estão relacionadas a contextualização dos assuntos abordados. Tomaremos como exemplo a seguinte competência explícita na BNCC: “para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global” (BRASIL, 2017, p. 553). Vemos claramente, neste trecho, que o texto privilegiado (BERNSTEIN, 1996) dá foco em contextualizar os fenômenos naturais e processos tecnológicos para a vida do aluno na resolução de problemas. Dessa forma, há o discurso velado de uma visão reducionista de que se o aluno tem a capacidade de resolver problemas no âmbito social (cotidiano e mundo do trabalho), ele terá sua qualidade de vida aumentada. Portanto, vemos que todo o discurso está salientando a resolução de problemas no mundo cotidiano e do trabalho, por meio da contextualização de problemas. Sobre o advento da contextualização, apresentamos o seguinte comentário:

Tais concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos PCNEM junto à comunidade educacional. É preciso considerar, todavia, o quanto tais concepções estão hibridizadas aos princípios do eficientismo social. Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de

problemas por intermédio da mobilização de competências. (LOPES, 2002, p. 392).

Na citação acima, a autora analisa as concepções de ensino contextualizado presentes nos PCNEM, apesar do documento ser distinto, a análise pode ser estendida para a BNCC. Isso acontece, pois esta contextualização, que é um texto privilegiado voltado aos princípios do eficientismo social, restringe o significado de contexto, ao espaço de resolução de problemas, utilizando as competências que devem ser adquiridas. Assim sendo, vemos no PCNEM o mesmo que vemos na BNCC: está velada a limitação no significado de contexto, como o espaço de resolução de problemas cotidianos, por intermédio da mobilização de competências, ou seja, a grande problemática é a restrição da resolução de problemas cotidianos e para o mundo do trabalho. Dessa forma, apresentamos o trecho da própria BNCC, que cita a contextualização:

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2017, p.16)

Nessa perspectiva, a pesquisa já feita pela autora Lopes (2003) demonstra que a BNCC também tem o texto privilegiado da contextualização, que vela o discurso de eficientismo social. A problemática por trás desse eficientismo social é que, como já discutido, ela restringe o contexto para o espaço de resolução de problemas, ou seja, não é nem sequer uma contextualização, mas sim uma pretextualização do mundo do trabalho na educação.

Acreditamos que essa pretextualização travestida de contextualização torna, como texto privilegiado, o mundo do trabalho, fazendo, assim, todo o resto se estruturar em torno deste, Bernstein (1996). Desta forma, não apenas formaremos cidadãos como mão de obra barata, como também, teremos um reducionismo no significado de educação de qualidade, que passará a se relacionar diretamente com o cidadão flexível e alienado, que o mundo do trabalho tanto deseja.

Assim, podemos ver, claramente, nessas competências estabelecidas para o ensino de Física, do ensino médio, que é voltada para a formação do cidadão para a pura resolução de problemas cotidianos. Diga-se de passagem, que se tornará um trabalhador alienado, visto que só saberá resolver problemas do mundo do trabalho e não saberá utilizar os conceitos aprendidos de forma a intervir, efetivamente, em sua realidade.

Em suma, o que tentamos dizer é que saber resolver problemas do mundo do trabalho qualifica o trabalhador, mas não o suficiente para receber um salário digno, devido ao fato, de que terá dificuldade para reivindicar por um aumento salarial, por exemplo, pois não é formado para intervir, politicamente, em sua realidade. Ou seja, com o ensino pautado em tais competências, ele resolverá problemas simples do mundo do trabalho e, conseqüentemente, é de fácil substituição, ou seja, em uma perspectiva Adorniana, favorece a coisificação do ser humano na sociedade.

É notável que apesar desse viés mercadológico da educação, a competência apresentada também diz sobre melhorar a condição de vida local regional e/ou global, mas aqui, novamente, vemos o campo recontextualizador oficial (Estado) utilizando o mecanismo dos textos globalizantes (BERNSTEIN, 1996) para obter dos educadores, as hibridizações que eles querem. Isso acontece pois o documento deixa muito claro que o texto privilegiado, o foco, é o mundo do trabalho. Logo, o mesmo força o entendimento de que melhorar a condição de vida local, regional e/ou global, facilitará as condições de trabalho por meio da resolução de problemas.

O que discutimos no parágrafo acima é que quando temos um elemento privilegiado, com vínculo tão forte como no documento analisado, todo o resto do texto estrutura-se de forma a conversar com este (BERNSTEIN, 1996). No caso em questão, toda e qualquer ideia presente na norma dialogará com o mundo do trabalho e, assim, esta visão mercadológica leva a entender que mudar a qualidade do ambiente do trabalho, significa melhorar a qualidade de vida, o que não é necessariamente verdade.

Assim, o governo mostra essa “preocupação” com a melhoria da qualidade de vida para que os educadores, no geral, se vejam representados pelo documento. Além disso, utilizam termos cultos de forma apelativa para legitimar a norma, mas, na verdade, está claro que o texto que é privilegiado nesta competência e quer que os alunos sejam capazes de resolver problemas em contextos apropriados. Ou seja, vemos de forma velada no documento que estes contextos são quase que, exclusivamente, os contextos do mundo do trabalho. Desta forma, passamos a nos questionar por que o documento enfatiza tanto o caso vida-produção. Sobre o tema, apresentamos a seguinte reflexão:

Na medida em que as práticas instituídas nas escolas são disciplinares, torna-se ainda mais difuso como poderá ser realizada a certificação de competências desses itinerários formativos e que condições serão dadas às escolas para sua realização. Desse modo, o tão enfatizado protagonismo

juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente. (LOPES, 2019, p.67)

Assim sendo, a autora elucida que, apesar do documento aliada a reforma do ensino médio dar foco ao protagonismo juvenil, ele, de fato, não permite isto, já que a juventude tem de escolher uma opção entre o que está sendo ofertado. Imagine por exemplo, uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul (MS) que seja pequena e cuja principal fonte de renda é a indústria sulcroalcooleira, os itinerários formativos das escolas dessa cidade serão, predominantemente, voltados para uma carreira na indústria sulcroalcooleira. Desta forma, são esgotadas as possibilidades destes jovens escolherem itinerários formativos, que visem outras áreas do conhecimento como artes, música e humanas, pelo fato de não existirem na cidade em questão, uma vez que a lei exige um mínimo de dois itinerários formativos.

Dessa forma, este protagonismo juvenil mascarado no documento de fato nada mais é do que a produção de mão de obra barata para o mercado local. Fato que, além de já ser ruim, ainda evita que os alunos sejam formados para a política com essas componentes curriculares e humanidades, o que forma um protagonismo juvenil alienado.

O ATENDIMENTO ÀS DEMANDAS DA ECONOMIA.

No tópico anterior, discutimos, detalhadamente, a relação das competências apresentadas no ensino de Física ao eficientismo social; já que que foram escritas, de forma a privilegiar, que o cidadão seja formado para resolver problemas no mundo do trabalho, flexível e, logicamente, mão de obra barata para o mercado de trabalho. Olhando para este cenário, o que podemos nos perguntar é: Por que o estado gostaria de desperdiçar recursos, formando um cidadão tão limitado, em vez de uma formação de cidadãos críticos e realmente capazes de intervir e alterar a sua realidade?

Essa pergunta, naturalmente, intrigaria qualquer pessoa com um mínimo de entendimento pedagógico. Normalmente, as soluções que encontramos para tentar explicar isto é que a educação transforma o mundo e, principalmente no Brasil, os políticos não gostariam desse viés emancipador na educação, devido ao risco da população os retirar do poder. Apesar de muito válida, esta linha de pensamento, não é completa, pois o problema não começa no Brasil ou nas políticas nacionais, mas reside nas políticas internacionais:

O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como às definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente, critérios estritamente empresariais e mercadológicos (JIMENEZ, 2007, p.124)

Nesse sentido, o autor diz que, apesar do governo atual desejar que a população não tenha viés emancipador em sua formação, é um processo que vem do exterior. Ou seja, o país, que toma empréstimos de entidades como o Banco Mundial, sujeita-se a forma de gestão dos sistemas que esta entidade achar melhor para o país. Sobre esta forma de gestão, temos a seguinte passagem:

- 1) manter o rumo atual das políticas centrais dos últimos 15 anos (a equalização de financiamento do FUNDEB, a mensuração de resultados do IDEB, e as transferências condicionais de renda do Bolsa Família).
- 2) se concentrar na eficiência de gastos ao invés de metas para gastos mais altos, o que pode piorar os riscos de perda da qualidade do gasto e a corrupção no sistema.
- 3) criar incentivos de mais recursos para os estados que integrem os sistemas escolares estaduais e municipais e menos incentivo federal direto para pequenos sistemas escolares municipais.
- 4) aproveitar o ‘laboratório de ação educacional’ brasileiro através de avaliações de impacto de programas inovadores e promoção de políticas e práticas com base em evidência (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 8).

Nesse sentido, vemos então os “próximos passos” que o Banco Mundial (BM) sugere para o Brasil atingir uma educação de nível mundial. Percebemos, assim, um aprofundamento das políticas neoliberais, que defendem uma educação para os resultados, com características fortes de um tecnicismo há muito tempo ultrapassado. Desta forma, o que o documento busca, agora, no Brasil, é que os alunos atinjam índices nos testes padronizados.

Devido ao que foi acima apresentado, vemos esse padrão mercadológico e gerencialista, atrelado a índices de eficiência produtiva, do ensino se aplicando aos países que tomam empréstimos do BM. Ou seja, por isso há os textos privilegiados dos documentos destes países, que são gerencialistas e mercadológicos, já que de fato foram forçados por um organismo internacional, uma entidade da economia completamente neoliberal. Também é devido a este fato, que vemos um padrão por vários países no mundo, principalmente, os da América Latina, afinal, não existe padrão de gestão melhor do que este para se gerar um mercado ainda maior e mais lucrativo aos grandes bancos e organizações internacionais.

A própria BNCC deixa explícita, em seu texto, a relação direta com organizações internacionais, inclusive organizações ligadas ao Banco Mundial,

reforçando a submissão, que já desvelamos deste documento para com as demandas da economia internacional. Sobre esta relação com organizações internacionais, o documento normativo infere:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI⁹, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos¹⁰. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)¹². (BRASIL, 2017, p. 7)

No trecho, estão velados muitos vieses: o texto privilegiado das competências, como “salvadoras” da educação nos estados e municípios brasileiros e países vizinhos, ou seja, vemos claramente, no documento, a visão do neoliberalismo e suas características gerencialistas e mercadológicas, como as únicas capazes de conduzir o Brasil para uma educação de nível mundial. Adjacente a esta visão das competências, também, vem o viés, de que apenas estas organizações podem avaliar nosso sistema de ensino, pois sabem o que é melhor para a educação do país, o que como já citado anteriormente, menospreza os educadores do Brasil. Sobre esta visão reducionista das competências, como salvadora da educação, ainda temos o outro trecho da BNCC, que mostra como estes conhecimentos serão aplicados pelos alunos:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Novamente, podemos ver os textos privilegiados, que dão a direção ao que o documento acredita que é “ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”. Desta forma, observamos que tais textos nos forçam a entender que o aluno, para obter todas as características citadas, tem que obter as competências, que o documento traz. Segundo Bernstein (1996), este texto vincula todo o resto a ele, ou seja, só é possível ter estas qualidades, se você aprender as competências específicas, velando novamente o discurso reducionista de educação para atingir metas.

Assim, vemos no trecho que o oculto, nesse documento, é a visão de que apenas o caminho neoliberal pode dar o rumo correto na educação brasileira; neoliberalismo que, como já visto, é subjugado às políticas internacionais de grandes grupos, como o Banco Mundial e Unesco, ou seja, o que é velado é o “entreguismo” da educação para as políticas internacionais, assim, também, o futuro de nossa nação.

Nessa perspectiva, sobre o que se espera para a formação dos estudantes nos padrões acima discutidos, temos: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2017, p.5).

Utilizando o que já foi discutido, podemos ver que esta preparação para o futuro tem como texto privilegiado, o neoliberalismo do tipo mais regressivo e remete para um futuro, em que não evoluiremos para um país de primeiro mundo. Ou seja, esta hibridização leva os estudantes para um futuro que remete ao século passado, um futuro em que seremos mão de obra barata para um mercado de trabalho dominado por grupos estrangeiros. Futuro escravo e ingrato: um futuro sem educação, com previdência social rígida para o proletário e com todos os bens de valor de nossa nação entregues ao estrangeiro; afinal, não somos formados para administrar bens tão preciosos, por fim um futuro sombrio.

Montado este cenário, percebemos uma das razões para não dizermos que os documentos estejam com textos privilegiados voltados ao mundo do trabalho e ao efficientismo social, que trazem à tona tudo o que já discutimos sobre o processo de recontextualização, hibridismo e a contextualização de Bernstein (1996), presentes nestes documentos normativos.

UMA NOVA BASE É POSSÍVEL?

Acreditamos que o primeiro passo para discutir uma nova base é a profunda reflexão sobre os pontos negativos da atual. Entendemos que apesar da possibilidade de haver pontos positivos, não podemos seguir a linha de raciocínio “tem 30 pontos positivos e 15 negativos, logo tem mais positivos, então a base é boa”. Não podemos segui-la, principalmente, devido ao fato de não ser mensurável os estragos que os pontos negativos podem fazer, a longo prazo. Assim, temos que verificar os pontos negativos e positivos e ponderarmos as possíveis consequências a curto, médio e longo

prazo. A partir disso, avaliaremos se queremos este documento ou se iremos negá-lo ou reconstruí-lo.

Logicamente, apontar todos os pontos negativos que acreditamos haver no documento é inviável, pois tornaria o texto prolixo, assim trouxemos o primeiro ponto e principal, em nossa concepção, é como a existência de tal documento menospreza os profissionais da educação; percebe que estamos falando de qualquer documento que venha existir com a mesma intencionalidade da BNCC. Assim, sobre este menosprezo explícito na BNCC:

Acrescente-se a isso o equívoco de supor que, sem qualquer BNCC, os professores não saberiam, por exemplo, reconhecer a diferença entre ensinar a física newtoniana e a física moderna, deixariam de abordar a fotossíntese, ou iriam ignorar o valor das ligações químicas. Parece ser um temor infundado de que a falta de uma organização e uma sequência lógica que inclua conteúdos (ou mesmo métodos) a serem ensinados na Biologia, Física ou Química condenaria os professores a substituí-los por qualquer tema ou assunto que lhes aprovesse, como se os professores estivessem sempre que ser lembrados de que para ser docente dessas disciplinas escolares têm que ensiná-las na escola. (SELLES, 2019, p.338)

Dessa forma, o que a autora afirma é que um documento como a BNCC, que traz competências e habilidades mínimas ou, até mesmo, conteúdos mínimos, dá um atestado de incompetência para nossos educadores. Ou seja, ter esta norma é o mesmo que dizer: “já que vocês não são capazes de selecionar os conteúdos essenciais a esta etapa de ensino, faremos para vocês”. Na verdade, esta é a melhor interpretação possível de um documento vil, como o apresentado, visto que a outra interpretação que nos sobra é a de que querem criar um cabresto para os professores, que além de nos dizer o que ensinar, ainda nos força uma ideologia. Esta segunda interpretação ainda nos permite interpretar que os professores estão ligados a um antro comunista e, conseqüentemente, sobra para o documento manter o controle ideológico “correto”, Barbosa, Silveira e Soares (2019).

O que queremos de fato dizer, com manter o controle ideológico é tentar manter a estrutura neoliberal e gerencialista, que quer dar ao ensino para, como já citado anteriormente, criar mão de obra barata para o mercado. Como já vimos, isto não é apenas um desejo dos governantes do Brasil, mas sim, uma imposição que vem dos grandes grupos externos ao nosso país, dos quais temos grandes dívidas.

Como se não bastasse o descaso para com o trabalho docente, ainda vemos que esse documento hibridiza uma culpabilização dos docentes pelo fracasso escolar brasileiro. Esta hibridização acontece devido à estrutura do documento em competências e habilidades que está fadada ao fracasso, devido aos interesses

neoliberais desocultados, na presente análise. Como, conseqüentemente, os professores são os agentes aplicadores deste novo documento, a culpa do fracasso escolar cairá sobre eles. Sobre este aspecto e sobre a autonomia docente, apresentamos o seguinte ponto de vista:

Tudo isso, para admitirmos que as linhas abissais que desenharam as políticas curriculares atuais agem coisificando os conhecimentos, ferindo a autonomia e desumanizando o trabalho docente e, ainda, descaracterizando o estudante na sua condição de diferente, de outro legítimo. Compreendendo o humano como diverso, defendemos que o esforço de unificação dos resultados de aprendizagens é diretamente responsável pela produção dos resultados ruins, demonização dos professores e desvalorização da educação democrática (SÜSSEKIND, 2019, p. 104)

Logo, segundo a autora, o documento, como vem, coisifica os conhecimentos, elemento que é visto nas competências e habilidades. Assim para defender a condição do estudante como diferente, ela acredita que a unificação do sistema de ensino, leve a resultados ruins. Este pensamento sai do fato de que os alunos como diferentes um dos outros aprendem de formas diferentes e logo unificar os resultados de aprendizagens, leva diretamente a resultados ruins, e, em consequência, se os professores não conseguem aplicar este documento “tão simples” para a educação, serão demonizados e ainda mais desvalorizados.

Para atenuar nossa discussão, trazemos a visão de Barbosa, Silveira e Soares (2019), pois segundo eles, o que falta na BNCC é a necessidade de efetivação de um projeto humanizador, justo e democrático que aja para diminuir as desigualdades sociais em nosso país, contrariando a lógica neoliberal da política brasileira. Ou seja, segundo os autores é possível uma nova base, desde que se atrele a ideais humanizadores e democráticos.

Entretanto, nessa análise, permitimo-nos ir além, ou seja, fazer o seguinte questionamento: “Nós queremos uma nova base?”. Após muita reflexão, a conclusão, a que chegamos é que uma nova base não é a solução e nem mesmo a atual é. E se for possível uma construção de uma nova base? Quais as bases ideológicas e praxiológicas norteariam este processo? A nossa análise revela que é necessário definir intencionalidades, tais como: Que ser humano queremos formar? Para qual sociedade queremos formar este ser humano? Estes questionamentos nos ajudam a dirimir a intensa luta para uma educação emancipadora, em uma sociedade, eminentemente, capitalista. Existem muitas questões em torno dessas reflexões expostas até o momento, no entanto, algumas evidentes são: Como faremos para que uma nova base



não tenha como função o cabresto ideológico? Afinal, existe uma forma de construir uma nova base, sem menosprezar o papel dos educadores?

Considerações finais

Vimos, então, no texto, que a BNCC privilegia os discursos de eficientismo social de gerencialismo e do neoliberalismo na educação e discutimos que este pensamento sobre educação começou no modelo pós-fordista de educação. Podemos inferir que, este modelo passou por inúmeros países, porém se mantém em países, que hoje, são de 2º e 3º mundo, devido a viabilidade, para as grandes organizações mundiais e países de 1º mundo, da manutenção desta estrutura e a propagação no decorrer da humanidade para que o sistema capitalista em vigor se mantenha estável.

O que discutimos nesse texto é como esses mecanismos influenciaram a criação da BNCC para a seleção dos textos privilegiados e como isto influencia nas futuras hibridizações do documento; mas, principalmente, o que tentamos mostrar, através da argumentação e da utilização do referencial teórico de Bernstein, são as recontextualizações, textos privilegiantes e privilegiados, e que a educação não pode seguir o modelo mercadológico e gerencialista.

Dessa forma, o que fizemos, neste artigo, foi utilizar nosso referencial teórico para desvelar as intencionalidades ocultas da BNCC. Para isso, focamos em duas discussões: o caso vida-produção e o atendimento as demandas da economia. Na primeira, nosso referencial possibilitou-nos, por meio da análise da BNCC, desvelarmos que ela quer formar um cidadão alienado, sem capacidade de intervir, politicamente, em sua realidade e mão de obra barata para o mercado de trabalho. Na segunda é que temos um documento neoliberal, que nos é imposto devido às influências externas na política brasileira, principalmente, do Banco Mundial (BM) com sua visão gerencialista e mercadológica do ensino.

Referências

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p.33-37, 2019.

ALBINO, A. C. A; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, 5 ago. 2019.

BARBOSA, I. G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.77-90, 2019.



BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. A BNCC é homologada. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: O Que É A BNCC?** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, s. d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/8_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

JIMENEZ, S. V; SEGUNDO, M. D. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 28, p. 119-137, 2007

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Híbridismo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.59-75, 2019

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.39-58, 2019.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.123-135, 2019.

SELLES, S. E. Editorial: A BNCC e a resolução CNE/CP no 2/2015 para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p.337-344, 14 set. 2018.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p.91-107, 2019.

Submetido em: 15/08/2022

Aceito em: 16/10/2022

**EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL NO ESTADO
DEMOCRÁTICO DE DIREITO BRASILEIRO**

**LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL EN EL ESTADO
DEMOCRÁTICO DE DERECHO BRASILEÑO**

Ana Teresa Damiani Nunes¹
Emilly Lima de Matos²

Resumo

O Estado Democrático de Direito está alicerçado sobre os princípios da liberdade, legalidade e participação. No entanto, a efetividade deste é frequentemente questionada frente à realidade constatada no Brasil. O acesso à educação configura-se como um direito fundamental subjetivo que capacita o indivíduo a exercer sua cidadania e cobrar do poder público medidas efetivas em prol do bem estar de toda a população. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do Estado de Direito como promotor de educação democrática e de qualidade no Brasil. Quanto à metodologia, esse estudo pode ser classificado como qualitativa, do tipo explicativo. Em relação aos procedimentos, a pesquisa será de tipo bibliográfica, a partir de fontes primárias e secundárias compostas por documentos oficiais de órgãos nacionais e internacionais de acesso público e a revisão de arquivos de estudo presentes nos principais indexadores científicos por meio de levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. O presente estudo mostra-se de suma relevância ao fornecer arcabouço para elaboração de políticas públicas que visem promover o acesso democrático à educação de qualidade. Observa-se que a educação se configura como um direito fundamental subjetivo resguardado pela Constituição. Entretanto, apesar da teoria e jurisprudência conclamarem o papel decisivo do Estado na promoção dos direitos fundamentais, no Brasil, ainda há um longo caminho a percorrer para a plena efetivação desses direitos.

Palavras chave: Estado. Direitos Fundamentais. Educação.

Resumen

El Estado Democrático de Derecho se fundamenta en los principios de libertad, legalidad y participación. Sin embargo, su efectividad es a menudo cuestionada a la luz de la realidad que se encuentra en Brasil. El acceso a la educación se configura como un derecho subjetivo fundamental que habilita a la persona para ejercer su ciudadanía y exigir del gobierno medidas efectivas para el bienestar de toda la población. El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del Estado de Derecho como promotor de una educación democrática y de calidad en Brasil. En cuanto a la metodología, este estudio puede clasificarse como cualitativo, de tipo explicativo. En cuanto a los procedimientos, la investigación será de tipo bibliográfico, a partir de fuentes primarias y secundarias compuestas por documentos oficiales de organismos nacionales e internacionales de acceso público y la revisión de archivos de

¹ Mestra em Família e Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador. Email: anateresa200@gmail.com

² Doutoranda em Economia pela Universidade Estadual de Campinas. Email: emilly.mattos@hotmail.com



estudio presentes en los principales índices científicos por medio de un relevamiento de conocimientos teóricos. referencias publicadas por medios escritos y electrónicos, tales como libros, artículos científicos, páginas de sitios web. El presente estudio resulta de suma importancia al proporcionar un marco para la elaboración de políticas públicas dirigidas a promover el acceso democrático a una educación de calidad. Se observa que la educación se configura como un derecho subjetivo fundamental protegido por la Constitución. Sin embargo, a pesar de la teoría y la jurisprudencia que reclaman el papel decisivo del Estado en la promoción de los derechos fundamentales, en Brasil aún queda un largo camino por recorrer para la plena realización de estos derechos.

Palabras clave: Estado. Derechos fundamentales. Educación.

Abstract

The Democratic State of Law is based on the principles of freedom, legality and participation. However, its effectiveness is often questioned in light of the reality found in Brazil. Access to education is configured as a subjective fundamental right that enables the individual to exercise their citizenship and demand from the government effective measures for the well-being of the entire population. The present work aims to reflect on the role of the Rule of Law as a promoter of democratic and quality education in Brazil. As for the methodology, this study can be classified as qualitative, of the explanatory type. Regarding the procedures, the research will be of a bibliographic type, from primary and secondary sources composed of official documents from national and international bodies of public access and the review of study files present in the main scientific indexes by means of a survey of theoretical references. published by written and electronic means, such as books, scientific articles, web site pages. The present study proves to be of paramount importance in providing a framework for the elaboration of public policies aimed at promoting democratic access to quality education. It is observed that education is configured as a subjective fundamental right protected by the Constitution. However, despite the theory and jurisprudence calling for the decisive role of the State in the promotion of fundamental rights, in Brazil, there is still a long way to go for the full realization of these rights.

Keywords: State. Fundamental Rights. Education.

1. INTRODUÇÃO

O Estado Democrático de Direito está alicerçado sobre os princípios da liberdade, legalidade e participação. No entanto, a efetividade deste é frequentemente questionada frente à realidade constatada no Brasil. A debilidade acentuada da democracia e a baixa qualidade e ineficiência do sistema educacional são fatores que revelam a constante e urgente necessidade de reflexão, análise e avaliação do papel do Estado como promotor de direitos fundamentais.

Para que o ser humano possa se desenvolver com plenitude, os direitos fundamentais, resguardados pela Constituição, devem ser assegurados e protegidos pelo Estado. O acesso à educação configura-se como um direito fundamental subjetivo que



capacita o indivíduo a exercer sua cidadania e cobrar do poder público medidas efetivas em prol do bem estar de toda a população.

No entanto, ao observar o extremo descompasso entre a teoria e as ações práticas, questiona-se: qual a função e efetividade do nomeado Estado Democrático de Direito no Brasil no que tange à educação?

Tendo em vista o contexto apresentado, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do Estado de Direito como promotor de educação democrática e de qualidade no Brasil. Quanto à metodologia, esse estudo pode ser classificado como qualitativa, do tipo explicativo. Em relação aos procedimentos, a pesquisa será de tipo bibliográfica, a partir de fontes primárias e secundárias compostas por documentos oficiais de órgãos nacionais e internacionais de acesso público e a revisão de arquivos de estudo presentes nos principais indexadores científicos por meio de levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

O presente estudo mostra-se de suma relevância ao fornecer arcabouço para elaboração de políticas públicas que visem promover o acesso democrático à educação de qualidade. Além do mais, o trabalho tem o intuito de despertar a sociedade quanto aos deveres do Estado, munindo o cidadão de conhecimento quanto aos direitos fundamentais resguardados pela Constituição.

Este artigo está dividido em sete seções. A primeira constitui-se dessa introdução sobre o tema, juntamente com a problemática, objetivo, metodologia de pesquisa e justificativa. A segunda parte traz um breve relato da origem do Estado Democrático de Direito e seu conceito. Na terceira parte é apresentada a educação como pertencente ao rol dos direitos fundamentais. Em sua quarta parte o artigo apresenta a Educação no Estado Democrático de Direito. Na quinta seção é apresentado um panorama da educação no Brasil. Por fim, a sexta parte apresenta as considerações finais, fazendo um apanhado e resumo do que foi apresentado durante todo o trabalho e a referência na sétima parte apresenta o arsenal bibliográfico utilizado no artigo.

2. ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

No que tange ao conceito, definir Estado mostra-se uma tarefa complexa, uma vez que, por determinados momentos, este ente se posiciona em sintonia com os anseios



da sociedade civil e ora coloca-se em posição antagônica. A compreensão do modelo estatal denominado como Democrático de Direito se ancora essencialmente sobre dois paradigmas: a sua fundamentação através da ordem jurídica constitucional e a sua atuação de acordo com os princípios democráticos (SARLET, 2014).

Manoel Peixinho e Suzani Ferraro (2008) afirmam que o termo Estado democrático de direito é utilizado para designar o Estado que estabelece ações de proteção jurídica para garantir as liberdades civis, bem como assegurar o respeito aos direitos humanos e fundamentais. Nesse contexto, até mesmo às autoridades políticas é imputada a obrigatoriedade de respeitar as regras de direito.

Vieira (2007) aponta que a ideia de Estado de Direito é um argumento irrefutável para os que defendem o regime democrático e a queda do autoritarismo e totalitarismo. Portanto, é indispensável para a conquista de direitos humanos, pois evita a discriminação, bem como o uso arbitrário de força.

Vale ressaltar, contudo, que a ideia de Estado Democrático de Direito, como é concebida atualmente, é fruto de um extenso processo de evolução oriundo dos antigos povos gregos. Dentre os pensadores que refletiram sobre a forma ideal de organização da sociedade, encontram-se Sócrates, Aristóteles e Platão. No entanto, José Matias (2005) aponta que apenas no século XIX foram consolidados os alicerces do Estado de Direito.

O fim do século XVIII é marcado pela queda dos Estados absolutistas, no qual os poderes Legislativo, Judiciário e Executivo se concentravam nas mãos de reis soberanos. Nesse contexto de governo arbitrário e despótico alastravam-se as injustiças e desequilíbrio social. O cenário de abuso de poder desencadeou a revolta da classe burguesa que ascendia sua influência na época, reivindicando restrição dos poderes do rei e reorganização dos modelos sociais (MATIAS, 2005).

A revolução burguesa culminou na queda do absolutismo monárquico e destinou maior poder para burguesia devido ao seu fortalecimento econômico. Muitos filósofos se propuseram a refletir sobre as formas mais adequadas de organização política e social que garantisse a proteção da coletividade e a liberdade individual. Dentre eles estavam Thomas Hobbes, que em 1651 defendia que o direito do homem a amparar-se era irrenunciável e os demais direitos eram decorrentes deste. Seus pensamentos deram fundamentação ao princípio da tolerância religiosa e da limitação dos poderes estatais, refletindo na criação do Estado Liberal.

No mesmo tom, estavam as ideias difundidas por Jean Jacques Rousseau. O filósofo defendeu que todos os homens nascem livres e a igualdade e liberdade se constituíam direitos inalienáveis. Por sua vez, Charles de Montesquieu fez sua contribuição ao defender a tripartição das funções do Estado. Desse cenário nasceu o conceito de jusnaturalismo, o qual conclama que há direitos básicos da própria natureza humana, necessários para que o ser humano possa desfrutar do viver de forma digna (STRECK, 2014).

O fim do Estado absolutista representa a transição do mundo medieval para o mundo moderno. Os acontecimentos históricos contribuíram para a evolução dos direitos naturais do ser humano e a consolidação dos direitos fundamentais. A Revolução Francesa de 1789 representa o principal marco na edificação dos direitos humanos, dela derivou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

De acordo com Vieira

Para superar tal situação de “opressão”, na qual o Estado pode exercer coerção sobre seus cidadãos – através de atos normativos – sem a necessidade de justificar suas ações em uma lei abstrata e geral, seria necessário retornar às origens do Estado de Direito. Para isso, Hayek revisitou a história e formulou uma lista de elementos normativos essenciais do Estado de Direito, visto como instrumento *par excellence* para assegurar a liberdade. De acordo com essa versão, ele não pode ser comparado ao princípio da legalidade desenvolvido pelo direito administrativo, porque o Estado de Direito representa uma concepção material referente ao que o Direito deveria ser (VIEIRA, 2007, p. 31).

Nessa concepção, no Estado de Direito a lei deve ser geral, prospectiva e acessível ao conhecimento de todo cidadão. De acordo com o autor supramencionado, a lei deve ser aplicada de forma equânime, sem distinção entre cidadão e agente público. O autor também ressalta a necessidade de separação entre os formuladores das leis e os que são responsáveis em aplicá-las, de forma que não houvesse formulação de normas que visem a atender interesses particulares. Outro ponto de suma relevância é a possibilidade de revisão judicial das decisões que contenham má aplicação do Direito.

Assim sendo, a compreensão de Estado de Direito contempla uma visão substantiva do Direito que defende a separação de poderes, a existência de direitos liberais e proteção da esfera privada. Contudo, Vieira (2007) aponta que essa concepção faz com que o Estado de Direito seja refém de ideais políticas particulares.

De acordo com Gilmar Bedin

A primeira dimensão essencial do Estado de Direito é que ele é um Estado subordinado ao império do Direito. Isso significa, concretamente, três coisas: a) o Estado está sujeito ao Direito, em especial a uma Constituição (por isso é possível definir a Constituição como sendo o estatuto jurídico do político e o Direito Constitucional como um direito do político, para o político e sobre o político); b) o Estado atua por intermédio do Direito; c) o Estado está sujeito a uma ideia de justiça (BEDIN, 2013, p. 146).

Desta forma, compreende-se que o Direito conforma o poder a um conjunto de regras e princípios jurídicos. Assim sendo, os poderes locais, órgãos, agentes públicos e o Estado devem respeitar e cumprir as normas jurídicas vigentes (BEDIN, 2013).

3. EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

Com o intuito de despertar a sociedade para o cumprimento das regras estruturais que a regem, a doutrina tem dado especial atenção e enfoque nas várias vertentes que circundam sobre o tema de Direitos Fundamentais.

A superação histórica do jusnaturalismo e o fracasso político do positivismo culminaram no surgimento do pós positivismo, denominado de neoconstitucionalismo. Essa nova fase abre um caminho para amplas e inacabadas reflexões sobre o Direito, sua interpretação e função social. Nesse diapasão, os direitos fundamentais são definidos como uma construção histórica e cultural, com fundamento em axiomas expressos por princípios implícitos na Constituição.

Analisada pelo prisma da evolução histórico-positiva, a Teoria dos Direitos Fundamentais configura-se mais que uma teoria interpretativa do ordenamento jurídico. Essa teoria serve também como fundamento para o conceito de normas de direitos fundamentais. Direitos esses que, segundo Disecar Vieira (2015), possuem um caráter duplo de suma importância como regras e como princípios.

Mormente, os direitos fundamentais apresentam uma forte carga axiológica quando analisada sua evolução histórico-positiva. Robert Alexy (2008) afirma que o princípio da dignidade da pessoa humana lastreia o conteúdo ético normativo de todas as normas de direitos fundamentais. Por essa razão, diversos autores positivistas advertem que as normas de direitos fundamentais são, não raras vezes, confundidas com princípios.

Estudos apontam para o duplo caráter normativo das normas de direitos fundamentais. Essa dubialidade faz com que as normas sejam entendidas tão somente



como princípios, negando-se seu nível de regra (VIEIRA, 2015). Desta forma, é de suma importância diferenciar os princípios e as regras das normas de direitos fundamentais. A Constituição Federal de 1988 trouxe grandes inovações no que se refere aos direitos fundamentais. O neoconstitucionalismo permitiu uma nova interpretação, expansão da jurisdição e força normativa da Constituição (DELGADO, 2007).

O Código Civil de 2002, promulgado nesse novo cenário de transição hermenêutica, permitiu inovações no contexto jurídico brasileiro. Segundo George Marmelsteins (2008), o documento proporcionou a codificação do texto de acordo com evolução da sociedade.

Os direitos fundamentais podem ser então, compreendidos como uma ferramenta de proteção ao indivíduo em face de atos do poder público (DELGADO, 2007). Entretanto, decisões valorativas que reconhecem a natureza jurídica objetiva da Constituição apontam para a eficácia de tais direitos em todo o ordenamento jurídico, inclusive sua aplicabilidade nas relações privadas.

É recente o conceito de direitos fundamentais, entretanto, suas primeiras manifestações documentais datam do fim do século XVIII, no ensejo das revoluções políticas, especificamente a Revolução Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789 (Miranda, 1998). Tais documentos traziam em seu texto ideais políticos de filósofos iluministas como Voltarie, Montesquieu e Bejamim Franklin.

Marmelstein defende que o fim da Segunda Guerra Mundial e a queda do regime nazista são eventos marcantes no surgimento da Teoria dos direitos Fundamentais. Segundo o autor:

O nazismo foi como um banho de água fria para o positivismo kelseniano, que até então era aceito pelos juristas de maior prestígio. (...) Foi diante desse “desencantamento” em torno da teoria pura que os juristas desenvolveram uma nova corrente jusfilosófica que está sendo chamada de pós-positivismo, que poderia muito bem ser chamada de positivismo ético, já que seu propósito principal é inserir na ciência jurídica os valores éticos indispensáveis para a proteção da dignidade humana (MARMELSTEINS, 2018, p. 10).

Em sua análise, Marmelstein (2018) enfatiza que os direitos fundamentais são normas jurídicas não apenas de forte conteúdo ético, como também voltados para a proteção da dignidade humana, sendo esta, a base axiológica desses direitos.

É importante frisar que os direitos fundamentais apresentam duas dimensões, sendo uma delas material e a outra formal. Miranda (1998) conceitua-os como os direitos ou posições jurídicas subjetivas das pessoas enquanto tais, “individuais ou

institucionalmente consideradas, assentes na Constituição, seja na Constituição formal, seja na Constituição material, onde direitos fundamentais em sentido formal e direitos fundamentais em sentido material” (MIRANDA, 1998, p. 7).

Antes mesmo de serem denominados como direitos fundamentais, seu início deriva da continuidade de longa tradição anglo-saxônica de restrições políticas e institucionais dos poderes do monarca. Desta forma, as declarações tinham por objetivo efetivar liberdades essencialmente individuais, tais como: livre pensamento, manifestações, livre exercício de atividade profissional, política e civil (BOBBIO, 1992).

O prestígio cultural e jurídico moderno atribuído aos direitos fundamentais, deve-se sobretudo às conquistas da classe burguesa europeia do século XVIII que lutaram para garantir os direitos sociais do homem operário, direcionando os direitos para as liberdades civis e políticas do homem proprietário (DELGADO, 2017).

No plano filosófico, a história dos direitos fundamentais perpassa pelos conhecidos direitos humanos, como direitos de liberdade. Além disso, é possível verificar a evolução das concepções jusnaturalistas para a concepção positivista, culminando no neoconstitucionalismo, também conhecido como pós-positivismo.

Dentro dos direitos fundamentais já explicitados, este trabalho tem por objetivo focar em um direito fundamental específico: o direito à educação. Este direito está inserido dentro dos direitos sociais, da segunda geração.

Os direitos fundamentais se apresentam de duas maneiras: como direitos subjetivos e objetivos. Na perspectiva subjetiva, o sujeito pode exigir uma ação ou até mesmo uma abstenção do Estado ou de outro indivíduo em relação a uma situação particular. Por outro lado, no âmbito objetivo, os direitos fundamentais atuam como componentes da ordem jurídica da coletividade, apontando o cumprimento e os limites das ações do Estado (MARTINS, 2014).

Mediante o exposto, a educação é um direito fundamental, e também um direito subjetivo. Dizer que a educação é então, um direito fundamental subjetivo, significa afirmar que todos os indivíduos que se debruçam ao Estado para o exercício do direito fundamental à educação devem ter pleno acesso as instituições de ensino. Por conseguinte, o poder público deve oferecer a quantidade necessária de escolas que atendam a população, bem como prestar um serviço de qualidade (SANTANA, 2019).

Para o autor supracitado, uma vez que a escola é direito público subjetivo de todo ser humano, mostra-se necessário entender o papel do Estado no quesito promoção



do direito à educação, mas também o papel que a família tem na formação do indivíduo e na obrigação de estimular a educação formal (SANTANA, 2019). O acesso à educação permite a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e é papel de todos trabalharem em cooperação para que este direito de fato se concretize.

De acordo com Boaventura (2019, p.9), o Estado deve se comprometer a oferecer a educação e caso não ocorra poderá sofrer sanções de autoridades competentes:

A educação, porém, só poderá ser considerada como um direito de todos, se houver escolas para todos. Se há um direito público subjetivo à educação, isso quer dizer que o indivíduo tem a faculdade de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional pelos poderes públicos. O seu não-oferecimento importa na responsabilidade da autoridade competente, acionando-se o mandado de injunção. A Constituição poderá fazer muito pela educação no sentido de sua promoção, colocando em prática os meios jurídicos para efetivá-la como um direito público subjetivo. Esse direito à educação, disciplinado na Constituição, tem o seu referencial maior no Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem (BOAVENTURA, 2019, p. 9).

Vale ressaltar como afirma Boaventura (2019) que o existir escolas públicas não indica que o direito à educação esteja sendo plenamente observado. O direito à educação surgiu, mas por vezes sem uma ação que o fizesse ser cumprido. Pontes de Miranda (1963 apud Boaventura 2019) enfatiza que por vezes os legisladores criam slogans como “a educação é direito de todos”, seja por ingenuidade ou indiferença, mas isso não garante o acesso à educação. Na existência do direito público subjetivo o Estado tem a obrigação de prestar o serviço educacional, tendo escolas suficientes, professores qualificados e não excluindo nenhum indivíduo da mesma, a parte disso, seria apenas ludibriar com artigos de Constituição ou de leis excelentes, mas que na prática não resolveriam o problema da educação.

Também nesta linha de pensamento, Vieira (2014) afirma que os direitos sociais como a educação de qualidade dependem de prestações positivas pelos Estados, caso isto não for cumprido, pode-se encarar o direito passível de ser tutelado judicialmente. De modo que o desejo de se efetivar este direito como fundamental não pode se restringir à simples normativas teóricas, pelo contrário, é uma norma de caráter principiológico, com força normativa e que não se pode limitar a apenas alguns casos, de modo a assegurar os valores garantidos pela Constituição Federal (VIEIRA, 2015).

Conforme exposto, cabe ao Estado efetivar o acesso à educação e não qualquer tipo de educação, mas uma educação de qualidade. O entendimento desta qualidade na educação levantou debates nos últimos anos, o que permitiu chegar à conclusão de que

esta não se trata de algo estático e que muda ao longo dos períodos da história e na sociedade que se encontra inserida. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2001):

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (2001, p. 1).

Para Vieira (2015), apesar do caráter dinâmico da qualidade da educação alguns pontos sempre permeiam as discussões como a democratização do ensino, a influência da escola na sociedade inserida, a qualidade social, etc., que indicarão se de fato a educação tem cumprido seu papel e se o Estado tem oferecido o necessário. Em vista disso, o direito subjetivo à educação só é plenamente alcançando uma vez que a educação oferecida pelo Estado é de qualidade e de acesso a todos.

4. EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Após diversos acontecimentos históricos que culminaram na formação do Estado e o muito pensar e refletir de grandes filósofos como deveria ser este Estado, no final do século XIX se fundamentaram as bases para o que chamamos atualmente de Estado Democrático de Direito.

Neste Estado Democrático de Direito, a vontade do povo, ou seja, a sua soberania deve sempre prevalecer em detrimento de interesses particulares. De modo que as leis são criadas para benefício do povo, respeitando-se as liberdades civis, transvestidas no respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais protegidas juridicamente. Neste Estado, os poderes estatais são divididos entre o legislativo, o executivo e o judiciário de maneira a criar uma harmonia e de fato garantir a soberania popular. A própria constituição federal brasileira (1988), em seu artigo 1º, afirma que o Brasil se constitui um Estado Democrático de Direito: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito (...)”.

Muito além de resguardar a soberania do povo, o Estado Democrático de Direito deve ter como objetivo primordial o respeito aos Direitos Humanos que são

fundamentais e naturais a todos os cidadãos. Em outras linhas, o Estado Democrático de Direito deve ser capaz de permitir uma sociedade minimamente justa, com relações de poder que tragam mais benefícios que prejuízos para o povo que a constitui. Para fins deste trabalho, a preocupação com um direito essencial se mostra relevante dentro do Estado Democrático de Direito: o direito à educação (TEIXEIRA, 2016).

Destarte, o direito à educação é essencial para a sobrevivência do Estado de Direito, porque ele propicia a realização de outros direitos e a obtenção dos bens necessários a uma vida digna. Segundo Maliska (2008 apud Teixeira 2016), a educação é um “instrumento permanente de aperfeiçoamento humanístico da sociedade”, uma vez que permite a formação da visão de mundo dos indivíduos e como estes analisarão os fatos no ambiente ao qual fazem parte, seja na sua cidade, no seu país e ou mundo. Segundo Teixeira, o intuito da educação dentro de um Estado Constitucional deve ser a promoção do sentimento de responsabilidade social entre as pessoas, a compreensão das responsabilidades cívicas, a consciência do valor dos direitos fundamentais e da importância da justiça social (TEIXEIRA, 2016).

Teixeira ainda reitera que o exercício da cidadania dá ao indivíduo a possibilidade de intervir e participar das decisões do Estado, inclusive através de instrumentos diretos de atuação, como o plebiscito, o referendo, a iniciativa popular legislativa e a ação popular. Não é possível falar-se em cidadania como fundamento do Estado Democrático de Direito sem uma educação que prepare as pessoas para o exercício desta (TEIXEIRA, 2016).

Portanto, acredita-se que sem uma educação que forme indivíduos conscientes não é possível considerar que há de fato um Estado Democrático de Direito. A título de exemplo, no Brasil o regime eleitoral atual se restringe apenas a escolha de seus representantes que, após eleitos, na maioria dos casos, não prestam conta e nem buscam dialogar com os seus eleitores para identificar suas necessidades e desejos antes de proporem projetos de lei e ações (TEIXEIRA, 2016).

Assim sendo, a educação possibilita a formação de cidadãos aptos ao exercício da cidadania bem como para escolha de seus representantes, através de manifestações diretas quando for necessário e também na representação popular. Como bem assinala Gomes (2015), o Direito e o Estado devem ser considerados meios e não fins, estando sempre à disposição do homem e não o reverso. Baseado nos ensinamentos de Kant, o homem é um fim em si mesmo, e é por esta razão que a educação é essencial tanto para o

desenvolvimento da pessoa humana, como para o exercício da democracia e, portanto, do Estado (GOMES, 2005).

5. A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação brasileira passou por grandes mudanças nos últimos anos, Aranha (1996) ressaltar alguns pontos importantes como: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Em 1996, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, em função da cidadania do aluno e de uma escola de qualidade (BRASIL, 1998).

Em 1968 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Em sua existência o fundo já criou vários programas com o intuito de proporcionar mais autonomia às escolas, suprir as carências e oferecer aos alunos melhores condições de acesso e permanência na escola, bem como o desenvolvimento de suas potencialidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Outro programa, criado através da Lei nº 11.096, de grande importância para o ensino superior é o Programa Universidade para Todos (ProUni). Este programa concede bolsas em instituições de ensino superior particulares aos estudantes de escolas públicas de baixa renda ou de escolas particulares que possuam bolsas parciais ou integrais. Também foi criado o Sistema de Seleção Unificada, que tem por objetivo substituir os exames tradicionais das universidades públicas e facilitar a entrada de estudantes em universidades, tal sistema possibilitou que alunos do país inteiro tentem adentrar uma universidade em locais onde talvez não poderia ser possível pela distância geográfica ou dificuldade financeira.

Em 2007, foi promulgada a lei do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (Fundeb), que se caracteriza como a maior fonte de recursos destinados para a educação. Os recursos são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais estabelecido pelo Censo Escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Contudo, apesar de avanços na história do país com a criação de programas e fundos, ainda falta muito para que o texto legal seja uma realidade e evolua para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

A garantia da educação no Brasil é primeiramente assegurada por sua Constituição de 1988, na qual estabelece que os principais agentes no processo educacional são o Estado e a família, quem têm como objetivo o desenvolvimento do ser humano, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para trabalho. Contudo, sabe-se que a realidade brasileira ainda se encontra bem distante daquilo que seria considerado o ideal: acesso igualitário e unificado. E qual seria, portanto, a consequência desta deficiência? Cidadãos que não reconhecem sua cidadania ou seu papel na sociedade, não tem o poder de reivindicar ações políticas de governos ou seus próprios direitos quando são desrespeitados (JUCÁ; MATTOS, 2021).

Para Goldemberg (1993), a má distribuição de recursos financeiros e as ineficiências do sistema educacional brasileiro são fatores que se encontram associados e que só poderão ser solucionados caso sejam combatidos juntos, com uma forte política educacional. Contudo, de acordo com o autor, a vontade política para maior investimento na educação ainda é ínfima, principalmente porque é a educação o motor para promover cidadãos mais conscientes e mais participativos politicamente, o que nem sempre interessa à uma gama de políticos.

Ainda para Goldemberg (1993), a herança de uma sociedade escravocrata gerou consequências em longo prazo para o sistema educacional brasileiro, uma vez que as elites dominantes não manifestavam interesse em promover uma escolarização universal como fundamento das políticas públicas. Outro fator ressaltado pelo autor é o rápido crescimento populacional, que implicou numa necessidade de expansão rápida do sistema escolar, muitas vezes sem o planejamento necessário.

A educação no Brasil, portanto, precisa ser revista e analisada como um problema social, a fim de que as deficiências educacionais sejam enfrentadas através de métodos sociais adequados. Sem isso, a sociedade sofre as consequências negativas de um ensino insatisfatório, como altos índices de evasão escolar, de desemprego e criminalidade.

A precariedade da educação pública brasileira é resultado de uma série de fatores tais como: poucos investimentos, desvio de dinheiro público, baixa qualidade do ensino, desvalorização do professor, episódios de violência física e verbal dentro das escolas e falta de materiais adequados em sala de aula.

Em janeiro de 2021, a Fundo de Emergência Internacional para Infância (UNICEF), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), publicou um relatório sobre a situação da educação no Brasil, revelando dados que evidenciam a precariedade do ensino nacional em tempos atuais (UNICEF, 2021). Em 2019, 2.1 milhões de estudantes foram reprovados no país, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de seis milhões estavam em distorção idade-série. Os índices são maiores entre os mais vulneráveis, localizados nas regiões Norte e Nordeste, que em sua maioria são crianças e adolescentes negros, indígenas e/ou deficientes.

Esses números revelam, de acordo com o relatório da UNICEF (2021), a cultura do fracasso escolar, que foi engessada no país e está constantemente excluindo os estudantes, principalmente os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Sazonalmente são criados projetos, programas e leis com o objetivo de sanar as deficiências da educação brasileira, contudo, ainda existe uma grande distância entre o texto legal e o real. Sem medidas efetivas e devida valorização da educação como ferramenta de mudanças sociais, continuarão a ser apresentados anos após anos mais e mais relatórios revelando situações de ensino e aprendizagem decadentes e ambientes inadequados, com poucos materiais, professores desinteressados ou por vezes incapacitados para suas funções.

De acordo com dados da Prova Brasil de 2015, prova que avalia a cada dois anos o desempenho de alunos do 5º ao 9º ano em disciplinas essenciais como português e matemática, mais de 65% dos alunos brasileiros no 5º ano em escolas públicas não sabiam reconhecer figuras geométricas como o quadrado, triângulo ou círculo. Cerca de 60% não conseguiam interpretar texto simples. No 9º ano, cerca de 90% não sabiam converter uma unidade de medida dada em metros para centímetros, e 88% não conseguiam apontar a ideia principal de uma crônica ou de um poema. Conhecimentos simples trabalhados nos anos iniciais da educação básica e que deveriam ser o mínimo conhecido pelos estudantes, por vezes apresentam-se como grandes pedras de tropeço que atrapalham a aprendizagem de conteúdos mais avançados, uma vez que exigirão aqueles conhecimentos básicos prévios (INEP, 2016).

Os resultados revelam outro fator perigoso e alarmante no país: a desigualdade dos índices entre os estados do país. A disparidade educacional entre o norte e o sul do país ainda é uma realidade, apresentando diferenças descomunais. Enquanto em alguns estados do Sudeste e Sul, como São Paulo e Santa Catarina, obtiveram médias entre



50% ou mais do aprendizado adequado em português, estados como Alagoas e Maranhão não chegaram a ter 20% deste aprendizado.

Segundo a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), os diversos dados do ano de 2019, comprovam que a educação brasileira ainda não é um bem disponível para todos. Em 2018, o ano de referência da pesquisa, cerca de 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda não havia sido alfabetizado, o que representa um total de 6,8% da população. Além desse dado negativo, o problema se mostra ainda maior quando se é feita uma comparação entre as raças. A porcentagem é maior na população negra, no qual 9,1% eram analfabetos, em contrapartida a 3,9% de analfabetos na população branca. O mesmo ocorreu com dados de indivíduos mais velhos, entre os brasileiros analfabetos com mais de 60 anos, 10,3% eram brancos e 27,5% eram negros.

Entre outros dados negativos apresentados pelo PNAD (2019) referentes a educação no país, tem-se que 30,7% dos alunos do ensino médio estavam defasados em relação idade/série ou ainda estavam fora do ambiente escolar. E outros 46% não estavam trabalhando, e nem buscavam se qualificar a fim de conseguir um emprego. Assim sendo, grande parte da população que deveria estar estudando, não está de acordo com os padrões educacionais estabelecidos pelo governo para a sua idade.

6. CONCLUSÃO

Observa-se que a educação se configura como um direito fundamental subjetivo resguardado pela Constituição. Entretanto, apesar da teoria e jurisprudência conclamarem o papel decisivo do Estado na promoção dos direitos fundamentais, no Brasil, ainda há um longo caminho a percorrer para a plena efetivação desses direitos.

A fim de mudar esta situação, mostra-se necessário um esforço conjunto do governo, da sociedade e da comunidade escolar para debater soluções, formular políticas públicas e aplicar projetos efetivos. Ao Estado cabe maiores investimentos na educação e melhoria nas gestões públicas. A sociedade, por sua vez, precisa estar ciente do seu papel como avaliadora de políticas públicas e cobradora de ações eficientes. Da comunidade escolar espera-se a revisão de currículos, a reavaliação do ensino e métodos alinhados ao cotidiano escolar, gerando alunos mais interessados e ativos, buscando a inclusão de todos dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. In: _____. **Revista História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996
- BOAVENTURA, E. M. **Direito à educação**. 2019
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988
- BEDIN, Gilmar Antônio. Estado de direito: tema complexo, dimensões essenciais e conceitos. **Revista Direito em Debate**. 2013. p. 144-152
- DELGADO, Mauricio Godinho. Direitos Fundamentais na Relação de Trabalho. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, n. 2, 2017
- GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, p. 65-137, 1993.
- GOMES, Sergio. *O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa humana e o Direito Fundamental à Educação*. **Revista de Direito Constitucional e Internacional**. São Paulo. 2015.
- INEP. **Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206>. Acesso em: 8 de jun. 2021.
- JUCÁ; L. C. V.; MATTOS, A. M. A. Education in Brazil: a discussion of current problems and a call to action. **Revista Brasileira Linguística Aplicada**, v. 21, nº2, p. 311-332, 2021.
- MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. Coimbra: Coimbra, 1998
- MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2018
- MARTINS, R. B. **Dimensão objetiva e dimensão subjetiva dos direitos fundamentais**. 2014. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/40873/dimensao-objetiva-e-dimensao-subjetiva-dos-direitos-fundamentais>>. Acesso em: 15 jul. 2021



MATIAS-PEREIRA, José; KRUGLIANSKAS, Isak. Gestão de Inovação: a lei de inovação tecnológica como ferramenta de apoio às políticas industrial e tecnológica do Brasil. **Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,**

PEIXINHO, Manoel Messias; FERRARO, Suzani Andrade. **Direito ao Desenvolvimento como Direito Fundamental.** In: FOLMANN, Melissa; FERRARO, Suzani Andrade (Org.). Previdência nos 60 anos da Declaração de Direitos Humanos e nos 20 da Constituição Brasileira. Curitiba: Juruá Editora, 2008

STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência Política e Teoria Geral do Direito.** 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014

SARLET, Ingo Wolfgang. **A Eficácia dos Direitos Fundamentais.** 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado. 2014

SANTANA, H. F. O direito público subjetivo à educação face à teoria geral dos direitos fundamentais sociais: uma reflexão necessária para a garantia da efetividade do direito educacional. **Revista do CEPEJ,** Salvador, vol. 21, pp 275-311, jul-dez 2019

TEIXEIRA, M. C. **Educação para a Cidadania –** Fundamento do Estado Democrático de Direito, 2016, 180 f. Tese (Doutorado em Direito) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

UNICEF. O enfrentamento da cultura do fracasso escolar: reprovação, abandono e distorção idade-série. 2021. Brasília (DF): Escritório da Representação do Unicef no Brasil, 2021.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A desigualdade e a subversão do estado de direito. **Revista Internacional de Direitos Humanos.** N. 6. 2007. p. 28-51

VIEIRA, D. B. Teoria dos direitos fundamentais: evolução historicopositiva, regras e princípios. **Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ-** Rio de Janeiro, n. 28, dez. 2015

Submetido em: 01/09/2022

Aceito em: 22/09/2022

**VOZES SOCIAIS: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O LUGAR DO
SUJEITO NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**VOCES SOCIALES: UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL LUGAR DEL
SUJETO EN LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS**

Ana Caroline Pereira da Silva ¹
Manassés Morais Xavier ²
Fábio Marques de Souza ³

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar reflexões sobre a forma como o sujeito social é considerado por várias vertentes dos estudos linguísticos, através de uma revisão bibliográfica realizada por meio de um recorte, de acordo com o tema a ser trabalhado. Seleccionamos para isso três momentos que compreendemos como sendo importantes para visualizar as diferentes posições que o sujeito ocupa nos referidos estudos. Primeiro, apresentamos algumas considerações sobre a Linguística moderna que teve como principal nome Saussure; depois, nos dedicamos a tratar sobre a Linguística da Enunciação postulada por Benveniste e, por último, dialogamos a respeito da Linguística Aplicada (In)disciplinar que, na contemporaneidade, tem sido trabalhada por vários estudiosos, dentre os quais destacamos Moita Lopes e Celani. Para observação e reflexão de como, em cada momento histórico distinto, o sujeito foi abordado nos estudos linguísticos buscamos compreender as mudanças de perspectiva e sua relação com a conjuntura social, ao mesmo tempo em que levamos em consideração que as mudanças ocorridas fazem parte de uma linha ininterrupta dos referidos estudos compreendendo que, de certa forma, cada uma das vertentes apresentadas contribui para que os processos de mudança ocorram, de modo a contemplar o momento histórico e a dinâmica dos fenômenos linguísticos.

Palavras-chave: Estudos linguísticos. Fenômenos linguísticos. Sujeito social.

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre la forma en que el sujeto social es considerado por diversos aspectos de los estudios lingüísticos,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Email: ana.c.pereira@estudante.ufcg.edu.br;

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto II de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CH/UFCG) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Email: manasses.morais@professor.ufcg.edu.br;

³ Doutor em Educação pela USP. Professor no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba e do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). Atua também como professor colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Email: fabiohispanista@gmail.com.



a través de una revisión bibliográfica seleccionada, según el tema a trabajar. Para ello, seleccionamos tres momentos que entendemos importantes para visualizar las diferentes posiciones que ocupa el sujeto en estos estudios. En primer lugar, presentamos algunas consideraciones sobre la Lingüística moderna, cuyo nombre principal es Saussure, luego nos dedicamos a tratar la Lingüística de la enunciación postulada por Benveniste y, finalmente, discutimos la Lingüística Aplicada (In)disciplinar que, en la época contemporánea, ha sido trabajada por varios estudiosos, entre los que destacamos a Moita Lopes y Celani. Para observar y reflexionar sobre cómo, en cada momento histórico diferente, se abordó el tema en los estudios lingüísticos, se busca comprender los cambios de perspectiva y su relación con la coyuntura social, teniendo en cuenta que los cambios ocurridos son parte de una línea ininterrumpida de estos estudios, entendiendo que, de alguna manera, cada uno de los aspectos presentados contribuye a que el proceso de cambio se produzca, a fin de contemplar el momento histórico y la dinámica de los fenómenos lingüísticos.

Palabras clave: Estudios lingüísticos. Fenómenos lingüísticos. Sujeto social.

Abstract: The present work aims to present reflections on the way in which the social subject is considered by various aspects of linguistic studies, through a bibliographic review conducted by clipping, according to the theme to be worked on. For this, we have selected three moments that we understand as being important to visualize the different positions that the subject occupies in these studies. First, we present some considerations about modern linguistics whose main representative was Saussure; then, we dedicated ourselves to dealing with the Linguistics of Enunciation postulated by Benveniste and, finally, we discussed the Applied (In)disciplinary Linguistics that, in contemporary times, has been worked on by several scholars, among which we highlight Moita Lopes and Celani. In order to observe and reflect on how, in each different historical moment, the subject was approached in linguistic studies, we seek to understand the changes in perspective and their relationship with the social conjuncture, while considering that the changes that have occurred are part of a uninterrupted line of these studies, understanding that, in a way, each of the aspects presented contributes to the process of change, in order to contemplate the historical moment and the dynamics of linguistic phenomena.

Keywords: Linguistic studies. Linguistic phenomena. Social subject.

1. INTRODUÇÃO

“A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação” (SAUSSURE, 2006, p.22)

“A partir da função linguística, e em virtude da polaridade eu: tu, indivíduo e sociedade não são mais termos contraditórios, mas termos complementares.

De fato é dentro da, e pela, língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”
(BENVENISTE, 2005, p. 27)

“A Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina”
(CELANI, 1998, p. 118)

O nosso foco neste trabalho recai sobre o sujeito e o espaço por ele ocupado ao longo dos estudos linguísticos de algumas correntes por nós selecionadas. Inicialmente, trazemos as três citações acima como um vislumbre sobre as perspectivas pelas quais o sujeito, enquanto usuário da língua, é considerado nos estudos linguísticos. A perspectiva saussuriana relega a este o lugar da passividade, enquanto destaca o caráter preponderante da língua enquanto instância social.

A proposta de Benveniste ao apresentar sua Linguística do eu traz a luz o sujeito como parte indissociável da sociedade, o linguista utiliza o sistema da língua para destacar a presença do sujeito social e a faculdade simbólica que o ser humano possui para atuar na sociedade através do discurso, sendo responsável por transmitir, manter ou modificar sua cultura usando a língua. Por último, a Linguística Aplicada ratifica seu compromisso em articular-se com outras disciplinas e colocar a sociedade e o sujeito no centro das discussões

Ao longo deste trabalho, temos por objetivo apresentar algumas considerações sobre qual o lugar ocupado pelo sujeito, na condição de ente social, em cada momento dos estudos linguísticos aqui destacados, a saber: o surgimento da Linguística como ciência pelos estudos de Saussure, o apogeu dos estudos de base estruturalista com a incorporação do sujeito nos estudos linguísticos através de Benveniste, por último, a Linguística Aplicada na modernidade recente, no Brasil.

2. A LINGUÍSTICA DE SAUSSURE

A linguagem é tema de discussão das várias áreas do conhecimento. Isso acontece desde a Antiguidade e nos permite tratar desses estudos considerando-os em uma linha ininterrupta, na qual existem questões que nunca são completamente respondidas e maneiras de considerar os fatos linguísticos que convergem e divergem, tanto ao longo dos anos quanto em um mesmo período histórico.

Uma prova das continuidades é o próprio Saussure, que mesmo sendo considerado o pai da Linguística moderna, trilhou caminhos que antes já haviam sido



apontados por outros estudiosos. Um exemplo disso é citado por Benveniste (2005, p.25):

Descobre-se agora que essa concepção de linguagem teve os seus precursores. Estava implícita naquele que os descritivistas modernos reconheceram como seu primeiro antepassado, o gramático hindu Pānini, que, pelos meados do IV século antes da nossa era, havia codificado a língua védica em fórmulas de uma densidade exemplar: descrição formal, completa, rigorosa, não maculada por qualquer interpretação especulativa ou mística.

O interesse pela linguagem originou o surgimento de estudos relacionados à gramática normativa, estudos histórico-comparativos das línguas, estudos filológicos etc. Até o momento em que, no século XX, Ferdinand de Saussure propôs o estudo imanente da língua. Ao determinar os parâmetros da análise do sistema linguístico, o suíço fez várias separações didáticas, as quais foram classificadas como dicotomias. Entre elas destacamos: *langue* (língua) e *parole* (fala), relações *in praesentia* e relações *in absentia*, sincronia e diacronia e significante e significado.

Ao tratar sobre o objeto de estudo da Linguística, a língua, Saussure afirma que: “Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de um contrato estabelecido entre os membros da comunidade.” (SAUSSURE, 2006, p.22). O mestre genebrino dedicou seus estudos à língua, afirmando que esta é coletiva e não individual. Por isso, propôs a distinção *Langue* e *parole*, determinando que seu objetivo era compreender como funciona a língua enquanto sistema. Desta forma, a análise da *langue* seria a forma mais adequada de proceder, já que a fala apresenta variações e nuances que escapariam à análise ou a dificultaria.

O linguista também atribuiu classificações para determinar de que forma os sintagmas se organizam tanto em uma sentença através das relações (*in praesentia*) como também nas suas relações com os sintagmas que estão ausentes (*in absentia*) daquela sentença, mas se relacionam com o sintagma escolhido, pois ambos possuem a mesma função dentro do sistema.

Um forte ponto de oposição dos estudos de Saussure em relação aos estudos histórico-comparativos é expresso na dicotomia sincronia e diacronia. Para ele, não interessa o estudo da língua ao longo do tempo, ou seja, de forma diacrônica, mas sim o estudo da língua naquele dado momento, predominando no seu modelo de análise a maneira sincrônica de estudo da língua.

Ao tratar sobre a dicotomia significante e significado, o linguista mostra o signo linguístico como possuindo duas faces, uma delas seria a palavra manifestada pela sua impressão acústica através da fala ou do gesto, no caso de línguas gesto-visuais, enquanto a outra seria o conceito que o ser humano tem ao ouvir/ver a palavra/sinal, este conceito é construído socialmente, permitindo, por exemplo, a existência de vários idiomas. É perceptível que ao reconhecer a arbitrariedade do signo e a escolha do significado, através de uma convenção social, Saussure aponta para a sociedade que por sua vez é composta por sujeitos e permite pensarmos que o lugar de passividade desse sujeito pode ser questionado.

Ao ocupar-se de analisar as relações entre as partes do sistema linguístico, esta abordagem exclui questões que podem interferir na língua, entre elas as questões sociais e o sujeito, diante disso, é preciso refletir sobre algumas questões: a necessidade da época em delimitar o objeto de estudo da Linguística e a criação de métodos válidos para a análise linguística, tanto é assim que através de Saussure foi instaurado um novo paradigma na ciência, inclusive expandindo o modelo para outras áreas do conhecimento e originando o Curso de linguística geral, obra que até os dias de hoje embasa nossos estudos.

Ademais, é preciso considerar que embora Saussure não tenha incluído o sujeito no seu modelo, ele destaca o fato da língua ser uma instância social, e, através da apresentação da língua enquanto um sistema estruturado e da disseminação de sua teoria foi despertada a criticidade de estudiosos que atentaram para o lugar que o sujeito social ocupa. É importante ressaltar que o momento histórico em que se realizavam os estudos linguísticos postulados por Saussure exigia que houvesse um recorte do objeto de estudo, porém como nas dinâmicas sociais, a língua e seu estudo não estão estagnados no tempo, isso levou os estudiosos a perceberem a necessidade de novos olhares e ampliação daquilo que ele havia definido.

3. BENVENISTE E A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

A consolidação do paradigma estruturalista fez com que os vários estudos de descrição sistemática da língua fossem realizados, com termos específicos e submetidos à verificação. Essas análises eram postas em prática de tal forma que, assim como Saussure diante dos neogramáticos, Benveniste foi a voz questionadora no momento de efervescência do estruturalismo, mesmo tendo sido aluno de Antoine Meillet (um dos

discípulos do mestre genebrino) o linguista levantou várias questões sobre as exaustivas análises e a necessidade de questionamento da teoria saussuriana, ainda que considerando sua importância e suas contribuições.

Para Benveniste (2005, p.11), o trabalho do linguista se apoiava no discurso e as análises rigorosas apresentavam a transcrição de um conjunto de textos orais que tinham sua significação ignorada pelos linguistas. Na sua obra, ele afirma que a língua é dotada de significação e é em vista disso estruturada. Nas palavras dele:

Podem-se pois, conceber muitos tipos de descrição e muitos tipos de formalização, mas todos devem necessariamente supor que o seu objeto, a língua, é dotado de significação, que em vista disso é que é estruturado, e que essa condição é essencial ao funcionamento da língua entre os outros sistemas de signos. (BENVENISTE, 2005, p.13).

A partir desta afirmação é possível pensar a respeito da significação (produção de sentido) em contraponto à noção de signo postulada por Saussure. Benveniste propõe a consideração do domínio não apenas semiótico, mas, também do domínio semântico. Temos ciência que a distinção entre semiótico e semântico será explicitada por ele apenas em 1969, porém é possível encontrar nos seus escritos o direcionamento nesse sentido, nas palavras de Benveniste a língua é “uma estrutura enformada de significação” (2005, p.80).

Ao apontar para o fato da significação, além dos questionamentos sobre como eram realizados os trabalhos dos linguistas da época, Benveniste propôs seu modelo de análise baseado no enunciado. Assevera em sua obra que: “há de um lado, a língua, conjunto de signos formais, liberados por procedimentos rigorosos, nivelados em classes, combinados em estruturas e em sistemas, e de outro, a manifestação da língua na comunicação viva” (BENVENISTE, 2005, p.139).

Através desta assertiva é possível perceber a mudança na forma de considerar o objeto de estudo. Aqui Benveniste expõe o aspecto duplo da língua: a língua, que fora do discurso, é uma virtualidade, um sistema de signos e a língua, em discurso, informada de significação, atualizada, e relativa a uma situação de discurso específica, mostra seu domínio como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso.

Além dos questionamentos quanto a forma de considerar a língua nos estudos linguísticos, Benveniste (2005), destaca que a linguagem é um fato humano e que o homem é o ponto de interação da vida mental e cultural e é também o instrumento da



interação. Esse raciocínio foi traduzido através da proposição da Linguística enunciativa.

Para a Linguística enunciativa, a interação acontece através da produção de enunciados por meio da polaridade composta pelas entidades: eu-tu. Seguindo a lógica desta teoria “Cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro” (BENVENISTE, 2005, p. 27). Deste modo, ao enunciar sempre o fazemos para alguém e sempre nos posicionamos como eu, ainda que não estejamos diante de uma presença física, dessa forma, eu e tu sempre estarão presentes. “A linguagem de algum modo propõe formas vazias das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua pessoa, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e a um parceiro como tu” (BENVENISTE, 2005, p. 289). A linguagem só é possível pela aptidão que cada locutor tem de se propor como sujeito, mencionando a ele mesmo como eu no seu discurso.

É importante destacar que essas entidades são sociais, elas revelam o coletivo, são e compõem uma cultura, partilham desta e, através da linguagem, possuem o poder de transmiti-la, mantê-la e alterá-la. Neste sentido é perceptível o lugar reservado ao sujeito social na Linguística enunciativa, nas palavras do seu criador, “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.” (BENVENISTE, 1989, p. 63)

A notável mudança em relação ao espaço ocupado pelo sujeito nos estudos orientados pelo paradigma estruturalista e pela Linguística da enunciação acompanham as observações feitas por Benveniste a respeito do próprio objeto de estudo da Linguística. É preciso atentar para a relação que se estabelece entre homem, língua e cultura.

Em Benveniste é perceptível o avanço no que se refere à forma como é tratado o sujeito social nos estudos linguísticos, ademais podemos perceber tal feito como indício do que posteriormente passaria a ser considerado como objeto de estudo na Linguística. Desse ponto podemos considerar a ampliação das fronteiras para incorporar outras áreas do conhecimento e contribuir para o estudo de um objeto complexo e não resumido a um sistema. O trabalho da Linguística Aplicada se baseia nessa perspectiva e ela será nosso próximo tópico de reflexão.



4. LINGUÍSTICA APLICADA E O SEU PAPEL NA CONTEMPORANEIDADE

Corroborando a citação de Flores (2007, p. 71), “o sujeito, independentemente da configuração que tenha, transcende os quadros da linguística; para estudá-lo é necessário convocar exteriores teóricos à linguística”, neste ponto do nosso trabalho, faremos considerações a respeito da Linguística Aplicada (doravante, LA), já que esta é uma área dos estudos linguísticos preocupada com o sujeito social e que recruta, nas suas pesquisas, as demais áreas do conhecimento.

Segundo Moita Lopes (2009), a LA começa nos anos 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de desenvolver materiais para o ensino de idiomas. De acordo com o autor, o enfoque inicial dos estudos era o processo de aprendizagem de línguas e esse interesse repercute até hoje nas pesquisas realizadas.

No Brasil, conforme Almeida Filho (2005, p.12), “foi com o sentido de aplicação de teoria linguística que surgiu o termo LA no Brasil nos anos 60”, tendo como primeiros órgãos fomentadores de pesquisas, o Centro de Linguística Aplicada, do Instituto de Idiomas Yázigi, em São Paulo e o Programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC- SP. Inicialmente, suas pesquisas estavam vinculadas à Linguística Geral e consistiam na sua aplicação ao ensino-aprendizagem de línguas.

Posteriormente, e durante bastante tempo, a LA foi estudada como sendo um sinônimo para o ensino de línguas e como uma ponte entre a Linguística e a prática de ensino de línguas. As pesquisas desenvolvidas pelos linguistas aplicados traziam como temas, por exemplo, a análise contrastiva, análise de erros e do desempenho comunicativo global.

A partir de 1980, a LA passou a estabelecer relações com outras ciências, caracterizando-se como interdisciplinar, porém permaneceu dedicada à busca por soluções para os problemas de uso da linguagem. Sobre essa versão interdisciplinar, Cavalcante (1986 apud ALMEIDA FILHO, 2005, p.14), a caracteriza como “o *locus* de confluência das várias contribuições das ciências-fonte para a solução de um problema de uso da linguagem”. Os linguistas aplicados passaram a contar com as contribuições de outras ciências como psicologia, sociologia, pedagogia, etc., para tratar sobre os problemas de linguagem que não podiam ser explicados apenas por meio dos pressupostos da Linguística Geral.

Moita Lopes (2009, p. 16), afirma que “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade”, ele menciona também que durante a fase interdisciplinar o caráter aplicacionista da LA teve uma diminuição, porém, o mesmo autor deixa claro que, apesar dos esforços, a teorização ainda predominou, principalmente nos estudos sobre a língua inglesa.

Foi no final de 1990, segundo Almeida Filho (2005), que a LA passou a ter objeto de estudo e metodologia próprios, pois as percepções sobre a complexidade dos temas relacionados à aprendizagem de línguas situavam as questões de linguagem na prática social e exigiam mais do que o apoio das ciências de contato ou ciências-fonte.

Conforme Moita Lopes (2009, p.17), essa mudança passou a ser bastante perceptível no Brasil, pois os estudos da área começaram a “pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais”. Com a incorporação de vários contextos sociais aos estudos da LA, as teorias socioculturais ancoradas em Vigotski e Bakhtin também começaram a integrar a base teórica dessas pesquisas.

A atuação do linguista aplicado não estava mais focada somente em buscar soluções para problemas diretamente relacionados ao ensino de línguas, sua função social abarcava processos amplos que influenciam na formação do indivíduo como cidadão. Damianovic (2005) pontua que os avanços na LA possibilitaram tratar sobre assuntos como políticas educacionais, avaliação, planejamento educacional, política, linguagem, tecnologia etc.

A necessidade de busca por soluções para os problemas que envolvem a área da LA nasce também da sala de aula e das vivências entre professores-pesquisadores e alunos, não é somente a academia como berço da intelectualidade que deve se ocupar de tal responsabilidade. Há sempre a possibilidade de permanecer na indiferença, porém esse não é o caminho mais frutífero a ser seguido por nós. A perspectiva da LA (In)disciplinar que será contemplada a seguir, mostra como o engajamento em questões relacionadas ao sujeito está cada vez mais vindo à tona nos estudos linguísticos.

O ritmo acelerado das mudanças vivenciadas pelas sociedades no âmbito cultural, econômico e tecnológico, originou grande efervescência nas Ciências Sociais e nas Humanidades. Esse movimento chegou até a LA, gerando questionamentos a respeito de como “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Com esse intuito, surgiu a LA

(in)disciplinar caracterizada como uma área mestiça e nômade que estuda os fenômenos de forma diferente de como o fazem os modelos tradicionais. Por considerar a complexidade das questões de interesse científico, essa área de estudos incorporou às suas bases teorias feministas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e antirracistas.

Como consequência da busca por novas teorizações e novos modos de entender os sujeitos que se formaram a partir das mudanças sociais, as práticas de vida passaram a interessar aos linguistas aplicados. “A questão que se coloca é como lidar com a diferença com base na compreensão de nós mesmos como outros” (MOITA LOPES, 2006, p. 91), diferente do que acontecia anteriormente, quando as diferenças eram suprimidas e o sujeito social era considerado homogêneo, já que os interesses estavam limitados à Linguística como principal elemento teórico.

Para a LA (In)disciplinar “é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem” (MOITA LOPES, 2009, p. 22). É perceptível que o lugar central é ocupado pelo sujeito social nessa abordagem, considerando sua cultura, suas características e suas demandas.

Na condição de educadores, a dinâmica de ensino-aprendizagem, nos vários ambientes, nos convoca a pensar a pluralidade do público que forma esses espaços. Para o educador, não existe a possibilidade de pensar os espaços nos quais se desenvolvem o conhecimento, seja ele sobre a língua ou sobre qualquer outro tema, sem considerar a pluralidade do sujeito e a nossa responsabilidade diante deste fato.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez compreendida a importância do sujeito na LA e sua distância entre ela e as correntes de estudo consideradas tradicionais, para alguns estudiosos a solução seria que a LA se constituísse como área independente da Linguística. Não é difícil compreender que ao experimentar mudanças significativas na perspectiva de estudo de um objeto, nesse caso a língua, aqueles envolvidos no processo questionem a necessidade de se manter vinculado ao que antes foi causa de certa inquietação e/ou desconforto, porém o que é a ciência senão o resultado destas aflições que não nos permitem a conformação com o estável?

Linguística e LA estudam o mesmo objeto acessando-o por várias vias e compreendendo-o a partir de diversas categorias teóricas. Por que a Linguística não

suportaria os estudos da LA? Seria necessário então, admitirmos o estudo da língua em Linguística realizado em bases tradicionais comportando apenas tendências de estudo que não dialogam com nosso tempo de forma plena. Não cabe a nós as atitudes que façam com que os estudos em Linguística admitam as discussões recentes e as demandas sociais que a LA apresenta e discute?

Mesmo sabendo que a LA pode tornar-se uma área autônoma dos estudos linguísticos, delimitar os domínios da Linguística e da LA, bem como determinar a influências da primeira sobre a segunda se constituem tarefas complexas. Inicialmente é interessante pensar que foi através do estudo imanente proposto por Saussure que os estudos sobre a língua ganharam *status* de ciência e alcançaram independência.

Além disso, o modelo saussuriano permitiu que outras ciências se aproximassem dos estudos linguísticos e criassem seus padrões de estudo baseados em uma ideia nascida desta área de estudos, permitindo esse movimento transdisciplinar, multidisciplinar que atravessou os tempos. Ser trans, inter, multi e (in)disciplinar é uma das características que estão presentes nos estudos da LA. Não existe forma de escapar das influências relatadas até aqui e não há possibilidade de negar os horizontes que foram abertos pelos precursores dos estudos em Linguística.

Para além dessas questões, ao definir seu modelo Saussure considerou a língua enquanto instância social, a sua escolha pela elaboração do modelo estruturalista não anula o fato de que, a partir dos seus estudos, outros modelos de mesma base surgiram, com propostas muito diversas para estudar a língua. Ao mesmo tempo em que era paradigma científico adotado por vários estudiosos o estruturalismo sofria críticas e a partir delas surgiam outras propostas para os estudos linguísticos.

Dentre as propostas que surgiram da visão crítica em relação ao modelo estruturalista, neste trabalho, já citamos Benveniste que através da teoria da enunciação destacou o movimento de aproximação entre língua, sujeito e cultura aprofundado através da análise da enunciação. De acordo com Flores (2007, p.167), a análise língua-discurso trata dos aspectos envolvidos no uso da língua em uma dada situação.

A compreensão de que língua, sujeito e cultura são fundamentais nos estudos linguísticos, assim como a relevância das análises que consideram o contexto foi transmitida a ponto de ser perceptível uma retomada e um aprofundamento destes princípios em várias propostas de estudos linguísticos ao longo do tempo e nos estudos da LA não é diferente, neste, porém o sujeito é o foco, por isso a epistemologia desta

área parte dos estudos sobre o sujeito e se ancora nos Estudos Culturais e nas Ciências Sociais.

Não há quebra na linha dos estudos linguísticos, ela é ininterrupta, conforme já mencionamos nas páginas anteriores, ainda que determinados fatos levem os estudiosos da área a buscarem outros caminhos, mesmo diante da necessidade de separação em subáreas ou perante um manifesto por autonomia.

Lançarmos o nosso olhar em como os estudos da Linguística são retomados, em certa medida atualizados, por vezes recebem outras nomenclaturas, mas não deixam de marcar presença nos estudos ao longo do tempo é uma atividade que faz com que tomemos consciência dos processos que envolvem a pesquisa na nossa área de atuação.

Um exemplo prático de atualização é o conceito de reelaboração destacado por Araújo (2016), o autor relata que o fenômeno da reelaboração tem sido estudado pelo grupo Hiperged, como fruto dessas pesquisas ele destaca os trabalhos de Lima- Neto (2009), Costa (2010) e Costa (2012). Além destes, o autor menciona Zavam (2009) como propositora das subcategorias, transmutação criadora e transmutação inovadora, tomando por base a ideia de transmutação de Bakhtin (1997), desde então essas subcategorias têm sido usadas pelo mesmo grupo de estudiosos para pesquisas sobre os gêneros textuais/discursivos ambientados na web, porém com a substituição do termo transmutação por reelaboração.

Entre modelos consagrados, reelaborações e novos rumos, na arena das batalhas por uma epistemologia que abarque o complexo objeto estudado pela Linguística há existência de retomada aos modelos já estabelecidos, assim como são compartilhadas as pertinentes considerações sobre as novas demandas sociais nas quais a língua possui papel fundamental. Esses movimentos são aliados à uma luta constante para fazer com que as outras formas de realizar os estudos linguísticos sejam aceitas no meio acadêmico, além daquelas já consagradas pelo tempo.

De acordo com o que temos apresentado neste texto, através das vozes dos estudiosos da área, em relação ao sujeito social, podemos constatar que as considerações a respeito da relação entre língua, sujeito e sociedade não é recente. Os três momentos selecionados para realização das reflexões que tecemos nestas páginas mostram uma continuidade no tratamento do tema, desde Saussure, passando por Benveniste e chegando até à LA.

O sujeito social não foi negado, mas em um primeiro momento ficou excluído daquilo que era considerado válido para os estudos linguísticos, com o objetivo de tornar



esses estudos rigorosamente científicos, pois era preciso delimitar um objeto de estudo e isso foi realizado a partir de Saussure com o estudo imanente da língua. Acreditamos que a retomada dos estudos desde a Antiguidade é uma forma de demonstrar a linha ininterrupta dos estudos linguísticos, além de possibilitar-nos compreender a importância do trabalho de Saussure que abriu as portas para que pensemos na ideia da atuação do sujeito social em relação à língua.

Com passar do tempo, ainda influenciado por Saussure Benveniste constrói sua crítica e propõe a Linguística da enunciação, grávida de outras correntes funcionalistas da nossa contemporaneidade. Ainda sobre o sujeito, temos ciência de que há incompletude nos estudos de Benveniste a esse respeito, conforme aponta Flores (2007). Compreendemos que existe uma mescla nebulosa entre sujeito gramatical, psicológico e filosófico. Nesse trabalho nosso foco foi o sujeito enquanto ente social.

Mais próximo ao nosso tempo, os estudos da LA (in)disciplinar estão aproximando nossos estudos cada vez mais das outras áreas do conhecimento em prol das demandas do sujeito. É preciso olhar sempre com criticidade para todas as formas de fazer ciência, não no sentido de afastamento ou descredenciamento, mas sim dos desdobramentos, contribuições e novos pontos de vista.

6. REFERÊNCIAS.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J e LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49- 64.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.278-326.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.



CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

COSTA, R. R. **A TV na web: percursos da reelaboração de gêneros audiovisuais na era da transmídia**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: PPGL-UFC, 2010.

COSTA, S. M. **Tweet**: Reelaboração de gênero em 140 caracteres. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: PPGL-UFC, 2012.

DAMIANOVIC, M. C. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. Linguagem e ensino, vol. 8, n. 2, 2005, p. 181-196.

FLORES, V. N. **Sujeito da enunciação e/ou sujeito do enunciado?** Exterioridade e interioridade teórica no campo da linguística da enunciação. Pelotas: UCPel, 2007.

LIMA-NETO, V. **Mesclas de gênero no Orkut**: o caso do scrap. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

SAUSSURE, F. D. **Curso de linguística geral**. 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**: um estudo com editoriais de jornais. Tese (Doutorado). Fortaleza: PPGL-UFC, 2009.

Submetido em: 12/09/2022

Aceito em: 16/10/2022

PSICOLOGIA EXISTENCIAL, HUMANISTA E FENOMENOLÓGICA
EXISTENTIAL, HUMANISTIC AND PHENOMENOLOGICAL PSYCHOLOGY

Fabiano de Abreu Agrela Rodrigues¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo trazer uma revisão de literatura sobre as principais abordagens da psicologia humanista levando em consideração as suas bases filosóficas, a saber, tanto existenciais como fenomenológicas. Tal abordagem psicoterapêutica começou a se desenvolver nos anos 60 e 70 e tinha como principal objetivo apresentar um novo olhar sobre o indivíduo diferente das perspectivas mais difundidas até então, psicanálise e behaviorismo. Este novo olhar está mais voltado para o homem no seu todo, para as suas percepções, o seu sentido de existência assim como o propósito de vida, fenômenos psicológicos, as suas relações com os outros e com o mundo etc. Por essa razão, a psicologia humanista serve para tratar de transtornos psicológicos, mas também para auxiliar pessoas que desejam se desenvolver tanto emocionalmente como psicologicamente, já que suas principais características partem da corrente filosófica guiada pelo antropocentrismo, a racionalidade e o cientificismo. Trazendo uma busca pela compreensão e equilíbrio das emoções e sentimentos através, Antropocentrismo, onde o homem está no centro do conhecimento; Cientificismo, de modo a encontrar respostas científicas dos fenômenos naturais; Racionalismo, em que a razão humana prevalece; Demonstração da figura humana, suas expressões e detalhes das proporções, baseada nos modelos clássicos greco-romanos; Descentralização do conhecimento, onde a Igreja perde o monopólio do conhecimento com o desenvolvimento da imprensa.

Palavras-chave: Psicologia. Humanismo. Existencialismo. Fenomenologia.

¹ PhD em neurociências, mestre em psicologia, licenciado em biologia e história; também tecnólogo em antropologia com várias formações nacionais e internacionais em neurociências. É diretor do Centro de Pesquisas e Análises Heráclito (CPAH), Cientista no Hospital Universitário Martin Dockweiler, Chefe do Departamento de Ciências e Tecnologia da Logos University International, Membro ativo da Redilat - La Red de Investigadores Latino-americanos, do comitê científico da Ciência Latina, da Society for Neuroscience, maior sociedade de neurociências do mundo nos Estados Unidos e professor nas universidades; de medicina da UDABOL na Bolívia, Escuela Europea de Negócios na Espanha, FABIC do Brasil, investigador cientista na Universidad Santander de México e membro-sócio da APBE - Associação Portuguesa de Biologia Evolutiva.

deabreu.fabiano@hotmail.com

ABSTRACT

The present work aims at bringing a literature review about the main approaches of humanistic psychology taking into consideration its philosophical bases, namely, both existential and phenomenological. Such psychotherapeutic approach started to develop in the 60's and 70's and had as main goal to present a new look on the individual different from the most widespread perspectives until then, psychoanalysis and behaviourism. This new look is more focused on man as a whole, his perceptions, his sense of existence as well as his purpose in life, psychological phenomena, his relations with others and with the world etc. For this reason, Humanistic Psychology serves to treat psychological disorders, but also to help people who wish to develop both emotionally and psychologically, since its main characteristics come from the philosophical current guided by anthropocentrism, rationality and scientism. Bringing a search for understanding and balance of emotions and feelings through, Anthropocentrism, where man is at the centre of knowledge; Scientism, in order to find scientific answers to natural phenomena; Rationalism, in which human reason prevails; Demonstration of the human figure, its expressions and details of proportions, based on classical Greco-Roman models; Decentralization of knowledge, where the Church loses the monopoly of knowledge with the development of the press.

Keywords: Psychology. Humanism. Existentialism. Phenomenology.

1. INTRODUÇÃO

A psicologia humanista é uma abordagem no campo da psicologia focada no desenvolvimento do próprio ser e coloca o indivíduo no centro da terapia levando-o lidar com as suas próprias escolhas, com as suas angústias, assim como a responsabilidade, liberdade, autoconhecimento, consciência de si, do próximo e do mundo. Criando assim um paralelo entre o que é pedagógico e terapêutico, como uma Escola para a Vida, onde o sentido de viver se dá na própria jornada do ciclo vital. A valorização da condição humana dentro do tempo cronológico de sua existência através da experiência desenvolvendo a própria essência, sendo a vida a escola e o tempo o professor, todo ser humano se torna aluno.

Esta vertente é uma das três grandes abordagens da psicologia juntamente com a psicanálise e o behaviorismo e se apresenta como uma resposta a essas duas abordagens ao considerar que o homem não é regido por variáveis inconscientes, sendo sobredeterminado, tendo um código genético que corresponde a algumas características

físicas e o meio que atua modulando (genótipo, fenótipo), autorresponsabilidade e não uma consequência de eventos ambientais, mas um ser livre e que independente das circunstâncias pode tomar as suas próprias decisões.

Ela entende que o homem é capaz de buscar por si mesmo o desenvolvimento das suas potencialidades, encontrar o seu papel no mundo e se integrar nele, ter um papel ativo nas relações interpessoais, melhorar a sua criatividade, motivação, regulando as suas emoções e o seu comportamento assim como a percepção da realidade. Essa autorregulação viria não do controle sobre si, mas da compreensão filosófica sobre o fenômeno da vida e suas alternâncias. Não ter o compromisso com a perfeição, dar a si e ao outro o benefício da dúvida e assumir o erro como possibilidade de aprendizagem.

O presente artigo se propõe a apresentar uma revisão de literatura sobre a psicologia humanista, observando as suas raízes, influências e suas grandes bases, o existencialismo e a fenomenologia. A primeira se trata da percepção do próprio ser, a intuição, metacognição, com as perdas da vida, o tempo e a morte. Compreender realisticamente a condição humana onde há duas características universais a imperfeição e a finitude.

A segunda propõe estudos da própria consciência e dos fenômenos da mente. Portanto, ela põe em perspectiva a personalidade do indivíduo, os seus valores morais e seus próprios compromissos com os outros e com o mundo para a construção de uma vida ideal de acordo com seus interesses (RUSU, 2019).

Foram observadas as influências da filosofia existencialista de Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Soren Kierkegaard, Nietzsche e da filosofia fenomenológica de Husserl sendo, logo em seguida, apresentadas algumas das abordagens com os seus diferentes propósitos que foram surgindo ao longo do tempo e que possuem a psicologia humanista como base.

Serão apresentadas ao longo deste artigo diferentes psicoterapias humanistas, seus criadores e seus objetivos.

A Gestalt-terapia trabalha com a percepção e com os fatores de obstrução para a regulação das emoções e dos pensamentos, muitas vezes intensificados pela incapacidade de entender a si mesmo, os outros e o entorno de maneira eficiente devido à forma como o indivíduo vê o mundo. A Abordagem Centrada na Pessoa traz uma nova perspectiva



sobre a relação paciente/terapeuta, onde o terapeuta entrega ao paciente um ambiente de total aceitação e empatia, sem julgamentos dos seus atos e pensamentos. Em seguida a Teoria das Necessidades propõe que os homens estão em busca de auto-realização, mas para que ela ocorra é necessário a satisfação de necessidades primárias apresentadas em uma cadeia hierárquica de demanda. A Logoterapia trabalha com o sentido da vida, a busca do homem por um propósito e sua liberdade de sentir e agir independente das circunstâncias. O Psicodrama trabalha com relações em grupo e se propõe a dramatizar um conflito psicológico e/ou emocional de um protagonista com a ajuda de outros indivíduos em diferentes papéis com ele relacionados.

Por fim, a terapia através da Psicoconstrução, traz uma nova visão sobre a psicoterapia, os dados genéticos e a memória primitiva também são responsáveis por influenciar comportamentos, mente e emoções.

2. PSICOLOGIA HUMANISTA

O psicólogo americano Mahlon Brewster Smith (1990) definiu a psicologia humanista como um movimento dos anos sessenta e setenta e que foi iniciado tanto por mudanças sociais quanto por mudanças dos paradigmas da ciência psicológica que até então se mantinham firmes nas teorias psicanalistas e behavioristas.

Tal movimento foi logo abraçado pela contracultura que colocou o homem e suas escolhas no centro, deixando de lado posturas determinantes e mecanicistas do comportamento humano, e uniu a psicologia aos pensamentos filosóficos existenciais e fenomenológicos formando, assim, a terceira força da psicologia.

Esta vertente trabalha com aconselhamento em diferentes áreas e está focada na realização e desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades levando em consideração a sua personalidade, os seus valores morais e o seu lugar no mundo. Podemos dizer que o seu objetivo é a autorrealização.

Existe na corrente do pensamento humanista filosófico, um entendimento de que o homem é capaz de fazer as suas próprias escolhas e não está preso ao meio em que vive nem ao próprio inconsciente. Os teóricos humanistas trabalham, com a percepção do homem em relação a si mesmo com as suas fraquezas e forças e ajuda-o a lidar com



perdas, angústias, escolhas difíceis, tempo, responsabilidade, seu sentido de vida, morte. Com uma postura introspectiva e holística e em busca da totalidade do ser, ela a corrente humanista leva ao desenvolvimento da metacognição, criatividade, intuição, motivação, percepção da realidade, integração consigo e com o mundo e a regulação das emoções melhorando sua qualidade de vida e sua postura diante das dificuldades (RUSU, 2019).

A abordagem humanista tem como base duas escolas filosóficas distintas. Ambas foram se unido ao logo da concepção, evolução e amadurecimento da psicologia humanista, tornando-as quase sinônimos dentro desta perspectiva psicológica.

De acordo com Zieske (2020), o existencialismo observa o mundo em acordo com a mortalidade do homem e apresenta análises mais profundas sobre a vida saindo do âmbito das trivialidades. Ele coloca sobre a mesa questões sobre as relações humanas, a sensação de vazio, o isolamento, a solidão, a falta de sentido na vida, a liberdade, o livre arbítrio e as consequências das próprias escolhas.

Nas suas bases primárias estão presentes as escolas filosóficas de Soren Kierkegaard e Nietzsche, desenvolvendo-se mais tarde com Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Merleau-Ponty entre outros. Hoje é possível observar a sua grande influência na literatura, psicologia social, psicoterapia, filosofia e ciências sociais além de encontrar, durante a história, vários pensadores considerados existenciais que ou rejeitavam ou eram de épocas anteriores ao surgimento do termo, mas que apresentam no cerne dos seus trabalhos, observações semelhantes em relação a certos problemas relacionados à existência humana, absurdismo, intencionalidade e niilismo (CROWELL, 2020).

Além do existencialismo, a fenomenologia, fundada por Edmund Husserl no princípio do século XX, é um método de observação e estudo dos fenômenos e objetos da consciência e como explicam Rosso e Lebl (2006) para Husserl os fenômenos da consciência devem ser estudados da forma como surgem e como são captados e apreendidos pelos sentidos, compreendendo de maneira lógica a intencionalidade dos fenômenos da consciência orientando a mente para a metacognição e uma percepção realista do mundo.

O método terapêutico da psicologia humanista e a relação psicólogo/paciente têm como base três aspectos fundamentais que refletem de maneira positiva na dinâmica do



relacionamento entre ambos e no melhor desenvolvimento do paciente: a autenticidade, a aceitação condicional e a empatia.

A autenticidade, também chamada de congruência, se relaciona com a capacidade do psicólogo e do paciente de estarem frente a frente despidos de qualquer máscara, autoengano. O paciente deve encontrar um espaço seguro em que possa se apresentar de maneira sincera, um lugar de desabafo onde ele pode dizer o que está em sua mente livre para expressar seus sentimentos sejam eles positivos ou negativos.

A aceitação condicional é praticada pelo psicólogo que vê o paciente com respeito e como um ser único e especial independente da sua condição e dos seus valores. Suas ações não devem sofrer julgamentos. Para Rosso e Lebl (2006), a aceitação condicional garante a qualidade e segurança na relação entre ambos sendo um elemento de grande importância para a construção de um sentimento de pertencimento do paciente que procura ajuda em estágios da sua vida de grande confusão.

A empatia está ligada aos aspectos afetivos da relação entre paciente e psicólogo. É compreender e aceitar os sentimentos e os pensamentos do paciente tal como ambos se apresentam naquele momento. É deixar o paciente expressar-se livremente e entender suas frustrações e dúvidas e assim ele pode refletir melhor sobre si mesmo e sobre o mundo.

Diante disso, observa-se que a psicologia humanista apresenta diferenças tanto conceituais como terapêuticas o que permitiu o surgimento de várias abordagens que se aproximam ou se distanciam do cerne da psicologia humanista.

Após a sua formação foi possível observar uma quantidade considerável de novas abordagens cada uma com suas características e objetivos distintos, mas que bebem da mesma fonte humanista, existencial e fenomenológica.

3. ABORDAGENS TERAPÊUTICAS HUMANISTAS

3.1. Gestalt-terapia

Criada por Frederick Perls, a sua conceituação foi influenciada por diversas correntes de pensamento desde o humanismo e existencialismo até à psicanálise, psicologia da Gestalt e do zen-budismo.

Para a Gestalt, os fenômenos do organismo não devem ser observados de maneira isolada, mas sim, como uma configuração completa. A terapia é voltada para o indivíduo de maneira integral e não apenas observando os sintomas (MOREIRA, 2009, p 3-12).

Ela foi responsável pela introdução de ideias tais como o todo é maior que a soma de suas partes que buscam observar o ser humano através de uma visão holística na terapia e o conceito de figura-fundo que exprime a ideia de que observamos apenas a figura, a imagem que está próximo aos olhos e não o fundo, o todo, que o configura.

Para a Gestalt, a forma como os fenômenos são percebidos pelo indivíduo influencia o seu olhar sobre o mundo e sobre si mesmo.

Através da percepção, os indivíduos olham para o mundo e influenciados pelas suas experiências de vida iniciam um processo chamado de “fechamento”, um princípio gestaltico que afirma que o indivíduo, a depender dos estímulos recebidos, vê contornos, similaridades, ligações e reações de causa e efeito em situações da realidade que não apresentam parecença o que pode acarretar em significações equivocadas (VELASQUEZ, 2001), p. 1095; JAKEL, 2016, p,3-8).

3.2. Abordagem Centrada na Pessoa

Criada por Carl Rogers, psicólogo estadunidense, a partir de observações feitas durante a sua experiência clínica, foi responsável por introduzir as ideias de autenticidade, empatia e aceitação condicional na relação paciente/psicólogo e agregar o aspecto vivencial à ciência. Tal abordagem tem como foco a saúde mental, o bem-estar, a autoestima e a busca pela totalidade (BEZERRA, 2012, p.21).

Para Joseph (2021), Rogers considerava que um indivíduo para ser totalmente realizado em sua vida ele deve ser capaz de se abrir para novas experiências, ser receptivo ao mundo a sua volta e estar em contato com as próprias emoções, do porque de suas reações e das reações dos demais. Deve estar atento aos sinais verbais e não-verbais das pessoas e de si mesmo, entendendo de maneira madura os seus significados e respondendo a esses sinais de maneira empática e madura. É um indivíduo que não se

prende ao passado, vive completamente o momento presente sendo capaz se comunicar com os outros claramente, entendê-los de maneira empática sem julgamentos ou atitudes defensivas.

Para Rogers, o bom funcionamento físico, psíquico e emocional do indivíduo dever estar na certa Abordagem Centrada na Pessoa que busca para o paciente crescimento, desenvolvimento e autonomia. Todo organismo é movido por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento. Observemos que a tendência atualizante não visa somente (...) a manutenção das condições elementares de subsistência como as necessidades de ar, de alimentação, etc. Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social, prática' (Rogers e Kinget, 1977a, p.159-160).

Rogers (1977b) reitera o fato que o objetivo do terapeuta centrado na pessoa é o de "participar da experiência imediata do cliente", ou seja, ao invés de julgar, avaliar, analisar, interrogar, deve-se seguir o caminho natural do próprio cliente, em suas respostas, a partir de seu pensamento, buscando englobar os significados deste, "ao ponto de retomá-lo e lhe dar uma forma equivalente ou, pelo menos, suscetível de ser reconhecida como sua. Por isto a resposta característica da abordagem rogeriana é conhecida pelo nome de 'reflexo'" (p.53).

A idéia de "reflexo" consiste em estabelecer um canal de comunicação entre terapeuta e cliente que torne efetivamente "comum" os sentidos. Igualmente visa explicitar esses sentidos para o próprio sujeito.

Evidentemente que esse modelo de resposta tem perfis ou gradações. Rogers (1977b) coloca que seriam de três tipos:

- (1) a reiteração ou reflexo-simples;
- (2) o reflexo de sentimentos; e,
- (3) a elucidação.

3.3. Hierarquia das Necessidades Humanas ou a Pirâmide de Maslow

Tal abordagem tem como base fundamental a motivação. Com influências psicanalistas, antropológicas, humanistas e behavioristas ela foi criada por Abraham Maslow e tem como pressuposto a ideia de que determinadas necessidades humanas só poderiam ser satisfeitas se outra necessidade mais fundamental e basilar fosse concretizada.

Segundo Mcleod (2007), os indivíduos possuem diversas necessidades que agrupadas em cinco grandes categorias vão desde alimento, água, descanso a aprender, entender, e se realizar. Tais categorias são: necessidades fisiológicas, segurança, afetividade, estima e realização pessoal. As necessidades fisiológicas devem ser supridas primeiramente para que o indivíduo possa avançar para níveis mais altos da pirâmide.

De acordo com dos Sampaio (2009), Maslow criticava o reducionismo e o mecanicismo na análise do comportamento humano e propunha uma visão holística dinâmica que considera o homem maior do que seu inconsciente, seu papel social, seus neurônios, seus comportamentos e deve ser visto como um organismo completo, com objetivos e propósitos de vida.

3.4. Logoterapia

Criada por Viktor Frankl, psiquiatra austríaco, a logoterapia é uma abordagem centrada na intencionalidade e sentido da vida, também conhecida como uma psicoterapia existencial.

De acordo com Lukas e Hirschi (2002), Viktor Frankl entendia que o conflito existencial do homem não estava preso a existência em si, mas em dar sentido a essa existência. Para o psiquiatra, a vida tem sentido em todas as circunstâncias independente do grau de sofrimento, as pessoas agem procurando um sentido para as suas ações e que as pessoas possuem livre arbítrio e podem escolher como agir em face do sofrimento em acordo com as limitações apresentadas.

Para Martins Filho (2019) o homem tem a capacidade de enfrentar as adversidades e dar sentido aos acontecimentos da sua vida, sejam eles os mais trágicos, eleva-o a um âmbito espiritual.

Para Viktor Frankl a sua forma de apresentar a filosofia é estava assente numa base mais otimista e na crença - resultado de sua experiência pessoal - de que o fim último da existência humana tem uma meta fora do próprio indivíduo, fim este que lhe confere o sentido da própria existência.

3.5. Psicodrama

Com suas raízes no teatro e na psicologia, o psicodrama é uma abordagem terapêutica que se utiliza de elementos do teatro e da dinâmica de grupo, que surgiu em meados dos anos 20 do século passado através dos trabalhos de Jacob Levy Moreno, médico romeno, que foi amplamente utilizado em ambientes de saúde como clínicas e hospitais para o tratamento de várias patologias, como a esquizofrenia, e dos sintomas provenientes do uso de substâncias tóxicas.

De acordo com Cruz et al (2018), o psicodrama tem como objetivo a representação dramática de um conflito interno dos participantes. Durante a improvisação dramática, um protagonista surge e a sua relação com os outros membros que assumem diferentes papéis de auxiliares, como cônjuges, pais, mães, filhos, colegas de trabalho etc. Os conflitos apresentados são amplos, como medos, fobias, dúvidas, conflitos interpessoais e desordens psicológicas e são abordados dentro da dramatização que propõe levar o protagonista para um espaço livre de descarga emocional de um trauma ou purificação da alma, fenômeno também conhecido como catarse.

De acordo com Lim et al (2021), o psicodrama se difere de outras abordagens por sua busca pela total espontaneidade e criatividade. O indivíduo deve ser livre para expressar os seus pensamentos e as suas emoções. Ele auxilia na expressão real de um conflito interno e subjetivo do protagonista e dessa maneira ele se torna capaz de “ver” o seu estado do “lado de fora” conhecendo-se melhor durante o processo, observando seus sentimentos, reações e comportamentos. Em muitos casos tal processo pode ser bastante doloroso, mas é extremamente fundamental.

As técnicas utilizadas durante a dramatização vão desde a inversão de papéis, o espelhamento, o *feedback* dos papéis quando uns agem em resposta ao agir do outro até a interação e utilização de objetos.

3.6. Terapia através da Psicoconstrução

É um método psicoterapêutico que apresenta um novo olhar para as disfunções psicológicas, principalmente relacionadas aos traumas na infância. O seu objetivo não é criticar métodos tradicionais, principalmente os relacionados à psicanálise, porém ela afirma que a busca por razões para os problemas psicológicos, comportamentos e sentimentos das pessoas no inconsciente pode muitas vezes se tornar limitante para o tratamento, em vista de como o cérebro funciona e o papel da memória primitiva (memória genética) que pode influenciar a criar, por diversas razões, memórias falsas que mais confundem do que ajudam no processo de cura.

O cérebro apresenta marcadores neuronais hereditários que influenciam os processos cognitivos principalmente a memória, que levam o paciente a agir de determinada maneira e desenvolver determinada personalidade. Intimamente ligada à memória primitiva, a psicoconstrução afirma que é possível o indivíduo carregar conflitos psicológicos dos seus antepassados, portanto, não há, por parte da psicoconstrução, uma invalidação dos traumas e comportamentos dos pacientes, mas sim a adição de novas variáveis no tratamento como, por exemplo, os dados genéticos.

Para a efetividade da terapia é necessário que o terapeuta entenda como cérebro funciona e seu papel na formação da razão, do intelecto, da personalidade e das emoções humanas (RODRIGUES, 2020).

4. CONCLUSÃO

Como conclusão, pode ser afirmado que a psicologia humanista, também chamada a terceira força da psicologia, se fundamentou na busca pela centralização do homem na terapia, observando-o de maneira integral e holística e não apenas as partes menores da

sua configuração humana, utilizando um modelo ecológico, trazendo o homem de volta ao seu contexto cotidiano e o responsabilizando pelas suas escolhas.

Aliada a pensamentos filosóficos existencialistas e fenomenológicos e extraindo diversos conhecimentos de outras forças da psicologia, como a psicanálise e behaviorista, além de outros campos metafísicos, ela se concretizou como parte fundamental desta ciência pré paradigmática, progenitora de diferentes abordagens terapêuticas voltadas para o desenvolvimento do potencial humano, cura psicológica, melhoria das relações interpessoais do indivíduo e seu papel no mundo. Utilizando o terapeuta como espelho humano, ego auxiliar onde projeta-se sua própria natureza humana, a perspectiva pedagógica e terapêutica da vida, onde o encontro cria um terceiro, uma relação real, única e tão humana quanto a vida fora do “setting terapêutico”.

Essa é a grande característica e diferencial, duas almas humanas em sua essência mais verdadeira a imperfeição e a finitude, onde podem se compreender e apoiar mutuamente. Responsabilização sobre as escolhas, rasgando a fantasia do autoengano e máscaras sociais, usar a relação como troca, sem a perspectiva a soberba ou humilhação e sim, a generosidade e humildade diante do dar e receber. Trazendo para o erro a perspectiva da possibilidade de aprendizagem e acerto.

A expectativa de uma vida mais bem-adaptada e feliz, parte do pressuposto de aumento de autoresponsabilidade e diminuição de expectativa sobre o outro. Estando comprometido consigo mesmo no projeto de vir a ser, se tornar melhor usando como elemento de comparação o próprio sujeito no eterno devir, que é a longa jornada dentro do ciclo vital.

5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, Márcia Elena Soares et al. Aspectos humanistas, existenciais e fenomenológicos presentes na abordagem centrada na pessoa. **Revista do NUFEN**, v. 4, n. 2, p. 21-36, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912012000200004

CROWELL, Steven. Existentialism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2020 Edition), Edward N. Zalta (ed.) Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2020/entries/existentialism>. (ESTÁ CITADO DE FORMA ERRADA)

CRUZ, Ana et al. The core techniques of morenian psychodrama: a systematic review of literature. **Frontiers in psychology**, v. 9, p. 1263, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>

RODRIGUES, Fabiano de Abreu. Psychoconstruction-the architecture of the human mind: from memory through the pituitary protected by the sphenoid to the mitochondrial eva. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 11, p. 41930-41935. Disponível em: <https://doi.org/10.37118/ijdr.20400.11.2020>

SAMPAIO, Jáder dos Reis. O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. **Revista de administração-RAUSP**, v. 44, n. 1, p. 5-16, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2234/223417526001.pdf>

JÄKEL, Frank et al. An overview of quantitative approaches in Gestalt perception. **Vision research**, v. 126, p. 3-8, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.visres.2016.06.004>

JOSEPH, Stephen. How Humanistic Is Positive Psychology? Lessons in Positive Psychology From Carl Rogers' Person-Centered Approach—It's the Social Environment That Must Change. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709789>

LERNER, M. Introducción a la Psicoterapia de Rogers, Buenos Aires: **Ediciones Nueva Visión**, 1974.

LIM, Mengyu et al. Surveying 80 Years of Psychodrama Research: A Scientometric Review. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780542>



LUKAS, Elisabeth; HIRSCH, Bianca Zwang. Logotherapy. 2002. Logotherapy. In F. W. Kaslow (Ed.), *Comprehensive handbook of psychotherapy: Interpersonal/humanistic/existential*, Vol. 3, pp. 333–356). John Wiley & Sons Inc. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-00617-014>

MARTINS FILHO, José Reinaldo Felipe. Intencionalidade, Sentido e Autotranscendência: Viktor Frankl e a Fenomenologia. **Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia**, v. 8, n. 1, p. 21-37, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/ek.2019.38992>

MCLEOD, Saul. Maslow's hierarchy of needs. **Simply psychology**, v. 1, n. 1-18, 2007. Disponível em: <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>

MOREIRA, Virginia. La Terapia Gestáltica y el Enfoque Centrado en la Persona son enfoques fenomenológicos?. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 15, n. 1, p. 3-12, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3577/357735512002.pdf>

SMITH, M. Brewster. Humanistic psychology. **Journal of Humanistic Psychology**, v. 30, n. 4, p. 6-21, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002216789003000402>

ROGERS, C. R. *Terapia Centrada no Cliente*, São Paulo: **Martins Fontes**, 1992.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. *Psicoterapia e Relações Humanas*, v. 1, Belo Horizonte: **Interlivros**, 1977a.

_____. *Psicoterapia e Relações Humanas*, v. 2, Belo Horizonte: **Interlivros**, 1977b.

ROSSO, Maria Angélica; LEBL, Blanca. Terapia humanista existencial fenomenológica. **Revista Ajayu**, v. 4, n. 1, p. 90-117, 2006. Disponível em: <http://scielo.org.bo/pdf/rap/v4n1/v4n1a5.pdf>

RUSU, Marinela et al. The process of self-realization—From the humanist psychology perspective. **Psychology**, v. 10, n. 08, p. 1095, 2019. Disponível em: 10.4236/psych.2019.108071





SPIEGELBERG, H. Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A historical introduction, Evanston: **Northwestern University Press**, 1972.

VELÁSQUEZ, Luis Fernando. Terapia gestáltica de Friedrich Solomon Perls fundamentación fenomenológica-existencial. **Psicología desde el Caribe**, n. 7, p. 130-137, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21300711.pdf>

ZIESKE, Christopher. A Brief History and Overview of Existential-Phenomenological Psychology. *American Journal of Undergraduate Research*. V 17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33697/ajur.2020.020>

Submetido em: 09/08/2022

Aceito em: 28/09/2022