

diennu  
Ott  
rae

**(13)**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira  
Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Nanci Helena Rebouças Franco e Maria Izabel Souza Ribeiro

### EDITORA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

### EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda  
Marlene Oliveira dos Santos

### EDITORES COLABORADORAS

Bianca Becker  
Carollina Carvalho Ramos de Lima  
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz  
Rafael Lima Kons  
Salette de Fátima Noro Cordeiro  
Vanessa Sievers de Almeida

### NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maíra Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

[www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)

A Revista *entreideias* é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

### CONSELHO EDITORIAL

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada,

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora colaboradora

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunya, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Maria Cristina Gomes (Doutora em Población y Desarrollo, pesquisadora Flasco-México)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

### COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salette de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista  
**entredideas**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
v. 13, n. 2, maio/ago. 2024





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Projeto gráfico original

*Joenilson Lopes*

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Editoração

*Gabriel Cayres Santos*

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de

América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

---

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 13, n. 2 (jan./abr. 2024)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2024-  
v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

# Sumário

## **A escola na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes: tecendo possibilidades educativas**

Katiele Hundertmarck

6

## **Reflexos das políticas culturais brasileiras nas instituições federais de ensino superior**

Hortência Santos

27

## **Formação para o cuidador escolar sobre comunicação aumentativa e alternativa**

Fernanda Matrigani Mercado Gutierres de Queiroz

Natália Iani Goldoni

Márcia Helena da Silva Melo

47

## **Educação museal - um passo ao encontro de nossas utopias**

Ana Carolina Gelmini de Faria

66

## **Os desafios do ensino escolar na Guiné-Bissau: a questão da língua de ensino**

Baticã Braima Ença Mané

83

## **Representações sociais e competência comunicativa intercultural como subsídios para pesquisas em educação**

Ana Paula Villela

Rosimeire Aparecida Soares Borges

Atílio Catosso Salles

103

# A escola na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes: tecendo possibilidades educativas

**Resumo:** As violências sexuais contra crianças e adolescentes são violações dos direitos sexuais no que tange ao abuso ou à exploração dos seus corpos. Vislumbrar estratégias de promoção de uma educação para a prevenção dessas violências é necessário e urgente para o pleno desenvolvimento humano e social. Por isso, o objetivo deste trabalho foi analisar o curta-metragem *Mundo sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes* e trazer para a discussão a potencialidade deste artefato cultural para a educação na escola e para a prevenção dessa violência. Foi realizada uma pesquisa documental a partir da análise do artefato cultural utilizando referencial teórico dos estudos culturais em educação. O filme em análise mostrou que pode ser um promotor de ações preventivas à exploração sexual de crianças e adolescentes. As pedagogias culturais que o curta contém, com algumas exceções discutidas ao longo do texto, nos ensinam que são necessárias ações intersetoriais e multiprofissionais para a erradicação da violência sexual. O artefato parece competente para o debate em sala de aula, pois traz elementos pedagógicos para se pensar sobre a prevenção das violências pelo campo da educação. Entre esses elementos estão a atuação da rede de proteção para a identificação, a prevenção e a eliminação da exploração sexual de crianças e adolescentes.

**Palavras-Chave:** educação pelo cinema; educação para a prevenção; cultura; violência sexual.

Katiele Hundertmarck  
Instituto Federal Farroupilha  
Campus Júlio de Castilhos  
katielehun@gmail.com

## The school in the prevention of sexual exploitation of children and adolescents: weaving educational possibilities

**Abstract:** Sexual violence against children and adolescents are violations of sexual rights in terms of abuse or exploitation of their bodies. To envision strategies to promote an education for the prevention of such violence is necessary and urgent for full human and social development. Therefore, the objective of this work was to analyze the short film *Mundo sem porteira: a warning against the sexual exploitation of children and adolescents* and bring to discussion the potentiality of this cultural artifact for education at school and for the prevention of this violence. A documentary research was carried out from the analysis of the cultural artifact using the theoretical referential of cultural studies in education. The film under analysis showed that it can be a promoter of preventive actions against sexual exploitation of children and adolescents. With some exceptions discussed throughout the text, the cultural pedagogies that the short film contains teach us that intersectorial and multiprofessional actions are necessary for the eradication of this violence. The artifact seems competent for the classroom debate, as it brings pedagogical elements to think about violence prevention through the field of education. Among these elements, is the performance of the protection network for the identification, prevention, and elimination of sexual exploitation of children and adolescents.

**Keywords:** education through cinema; education for prevention; culture; sexual violence.

## La escuela en la prevención de la exploración sexual de niños, niñas y adolescentes: tejiendo posibilidades educativas

**Resumen:** Las violencias sexuales contra niños y adolescentes son violaciones de los derechos sexuales, en lo que se refiere al abuso o la exploración de sus cuerpos. Vislumbrar estrategias de promoción de una educación para la prevención de esas violencias es necesario y urgente para el desarrollo humano y social. Por eso, el objetivo de este trabajo fue analizar el cortometraje *Mundo sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes* y traer para la discusión la potencialidad de este artefacto cultural para la educación en la escuela para la prevención de esa violencia. Se realizó una investigación documental a partir del análisis del artefacto cultural utilizando el marco teórico de los estudios culturales en educación. La película en análisis mostró que puede ser un promotor de acciones preventivas a la exploración sexual de niños y adolescentes. Las pedagogías culturales que contiene, con algunas excepciones discutidas a lo largo del texto, nos enseñan que son necesarias acciones intersectoriales y multiprofesionales para la erradicación de esa violencia. El artefacto parece competente para el debate en sala de aula, pues trae elementos pedagógicos para pensar sobre la prevención de las violencias por el campo de la educación. Entre esos elementos, la actuación de la red de protección para la identificación, la prevención y la eliminación de la exploración sexual de niños y adolescentes.

**Palabras clave:** educación por el cine; educación para la prevención; cultura; violencia sexual.

## Aportes iniciais: pensando sobre as violências sexuais contra crianças e adolescentes

As diferentes formas de violências contra crianças e adolescentes são violações de seus direitos humanos e impactam no desenvolvimento adequado dos aspectos físico, psicológico, emocional, cognitivo e social da vítima (Leite; Furlan; Maio, 2018). Essas violências potencializam sofrimentos intensos e, em muitos casos, podem repercutir em desfechos desfavoráveis ao longo de toda a vida da vítima, da família e da sociedade como um todo.

As violências sexuais contra crianças e adolescentes são violações dos direitos sexuais, no que tange ao abuso ou à exploração dos corpos de menores de 12 anos, no caso das crianças, ou de 12 a 18 anos, no caso de adolescentes. O abuso sexual é a violência praticada por um(a) adulto e/ou alguém com mais idade que a criança e/ou adolescente para a satisfação sexual própria, por meio de uso de poder e/ou de alguma forma de autoridade. Pode ser de qualquer um dos tipos que seguem: uso de palavras obscenas, exposição à material pornográfico, exibição de genitais, além de sexo oral, vaginal e/ou anal. Nessas situações, a criança e/ou o adolescente está submetido(a) a vivências que ultrapassam a

sua capacidade de entendimento para consentir ou não, estando na condição de vítima de outrem a partir de relações de poder socialmente estabelecidas (Distrito Federal, 2015).

A exploração sexual é o uso da criança e/ou do adolescente para obtenção de vantagens financeiras ou trocas, por meio de prostituição, pornografia, tráfico e/ou turismo sexual. Na pornografia, considera-se exploração a produção, a venda, a distribuição, a aquisição e a posse de fotos, de desenhos, de filmes, entre outros, que envolvam crianças e/ou adolescentes (Distrito Federal, 2015). Conforme o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), haja vista que esse tipo de violência sexual envolve a percepção de trocas ou de pagamentos de algum valor, “[...] a pobreza é um aspecto propiciador da exploração sexual, mas não é questão determinante. É considerada, assim, um fator de risco” (Distrito Federal, 2015, p. 13).

No sentido de se ter uma ideia da dimensão, ainda que, supostamente, subestimadas, em 2020, as denúncias de violações aos direitos de crianças e adolescentes recebidas pelo Disque 100 somaram 53.525 no primeiro semestre e mais 41.722 no segundo. Destas, 1.677 foram de exploração sexual (Brasil, 2021).

Para que se alcance o objetivo de eliminar a exploração sexual de crianças e adolescentes, é preciso que todas as instâncias da rede de proteção funcionem (Campos; Urnau, 2021). A referida ação deve contemplar:

- a) acesso à educação adequada para a autoprevenção;
- b) formação inicial e continuada de profissionais que atuam no cuidado e na educação de crianças e adolescentes;
- c) produção e difusão de informações confiáveis sobre prevenção, detecção e encaminhamentos a toda a população, de forma objetiva e clara;
- d) formulação e implantação de políticas públicas baseadas na realidade que consigam alcançar a todos os locais, por mais distantes que sejam dos grandes centros;
- e) resolutividade dos casos confirmados, encaminhamentos adequados e em tempo oportuno para vítimas e criminosos(as);
- f) promoção de campanhas contínuas sobre a prevenção;
- g) eficiência da rede de investigação e justiça para os encaminhamentos aos(as) criminosos(as) (Distrito Federal, 2015).

Ou seja, é preciso que todas as pessoas saibam como prevenir, identificar e denunciar casos de violências sexuais contra crianças e adolescentes, de modo seguro e em tempo oportuno.

De acordo com Oliveira e Nascimento (2021), tem sido cada vez menor o contato das pessoas com campanhas de prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes. A pouca veiculação de informações a esse respeito têm tornado o acesso sobre esses assuntos, em muitas situações, limitado para a população em geral (Oliveira; Nascimento, 2021). Desse modo, ações educativas que visem divulgar informações confiáveis acerca da temática devem ser encorajadas e permanentemente aplicadas.

Diante desse objetivo inicial, está proposta a discussão da análise de um artefato cultural, um filme produzido com a intenção de sensibilizar as pessoas a denunciar casos de exploração sexual de crianças e adolescentes nas estradas brasileiras, assim como preveni-los, se possível. Ao longo da análise, ao trazer elementos de algumas imagens e narrativas, dialoga-se sobre perspectivas baseadas em estudos na área para entender como essa linguagem cinematográfica pode potencializar e sensibilizar o(a) espectador(a) para essa causa. Ao final, é apresentada a ideia de se pensar oportunidades de dialogar sobre esse artefato no espaço educativo da escola.

Este tema de análise foi escolhido por corresponder a um assunto sensível, complexo de ser abordado e que, infelizmente, nem todos(as) os(as) profissionais de educação aprendem, em suas formações iniciais, sobre a importância dentro do exercício de sua profissão, ao passo que muitas crianças e adolescentes são vítimas de violências sexuais (Campos, Urnau, 2021; Lessa; Mayor, 2019). Por isso, é importante a defesa de que quanto maior for a reflexão sobre a temática, mais se alcançará oportunidades de se educar para a prevenção, a identificação e o acionamento de outras instâncias na rede de proteção, quando necessário for.

## **O curta-metragem enquanto um artefato cultural: potencializando a educação para a prevenção**

Os artefatos culturais são as músicas, os filmes, as novelas, as revistas, as redes sociais, as charges, os jornais, as propagandas, os programas de rádio e de televisão, entre outros produtos culturais, que podem ser potentes instrumentos pedagógicos para a produção de sujeitos, difundindo práticas e discursos que conduzem os modos de ser e estar em sociedade (Amaral; Caseira; Magalhães, 2017). Os referidos artefatos contêm pedagogias culturais que

[...] em nossa sociedade visam garantir que a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo e ao espaço da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida (Andrade; Costa, 2015, p. 61).

Fazer a análise de algum artefato cultural contribui para a ampliar os espaços pedagógicos para além da escola, possibilitando compreender que as pedagogias estão presentes em diversos espaços de convivência, atravessando, de diferentes e constantes modos, os sujeitos (Giroux, 2013). Para Andrade e Costa (2015, p. 62),

[...] parece residir neste ponto a potência do conceito: evidenciar novos modos de ver e pensar a pedagogia para nos dizer sobre saberes, sobre outras experiências e diversificados processos que nos educam e nos fazem ser quem somos.

Assim, um artefato cultural pode nos apresentar outras perspectivas, outros aprendizados, e instituir modos de pensar sobre determinado assunto, além de contribuir para o entendimento da cultura na produção de sujeitos.

Hall (1997, p. 23-24), ao pensar sobre a centralidade da cultura na regulação das nossas condutas, fala sobre o papel da “[...] centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade e da pessoa como um ator social”. Por esse modo, “toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41). Isso nos convida a pensar que as pessoas são produtos e produtoras da cultura, reguladas por essa mediação.

Por conseguinte, para Hall (1997), as pessoas são seres interpretativos, produtoras de sentidos e de significados, na qual, a linguagem

[...] é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...] (Hall, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, a representação é essencial para o processo de produção de significados, e estes, para terem sentido, precisam ser compartilhados com os(as) membros(as) da mesma cultura (Hall, 2016). Para Hall (2016, p. 31) “representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”. Nesse sentido, a linguagem extrapola a fala e a escrita,

sendo os diversos elementos comunicativos, como sons, imagens, objetos imaginários e/ou pessoas, os que produzem significado para alguém (Hall, 2016).

Com isso, podemos pensar sobre a linguagem cinematográfica enquanto representação. Para Turner (1997, p. 53),

[...] a representação visual também possui uma 'linguagem', conjuntos de códigos e convenções usados pelo espectador para que tenha sentido naquilo que ele vê. As imagens chegam até nós já como mensagens 'codificadas', já representadas como algo significativo em vários modos.

Por isso, interpretar um filme é uma prática social, sobretudo pelos significados gerados pela interação com o(a) espectador(a), ainda que seus significados não sejam permanentes (Turner, 1997). Para Turner (1997), estudar sobre cinema ganha o interesse por ser uma fonte de prazer e de significado para as pessoas que compartilham a mesma cultura. Além disso, de acordo com Martin (2013), o cinema possui uma linguagem própria, tornando-se um meio de comunicação, de informação e de propaganda, ainda que seja, simultaneamente, uma arte. Contudo, é importante o(a) espectador(a) considerar que “[...] a realidade que aparece na tela não é jamais totalmente neutra [...]” (Martin, 2013, p. 18). O que podemos considerar nesta discussão é que a “realidade” é escolhida e composta a partir de imagens e com a percepção subjetiva do(a) diretor (Martin, 2013).

### **Pensando sobre o curta-metragem *Mundo sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes* e tecendo possibilidades de educar**

A partir dessa influência da cultura cinematográfica na vida de todas as pessoas, da potencialidade desse produto cultural para a divulgação de informações, o artefato cultural escolhido para a análise foi o curta-metragem intitulado *Mundo sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes*, realizado pela Umiharu Produções Culturais e Cinematográficas, em 2019, com roteiro e direção de Gisela Arantes, consultoria técnica da Childhood Brasil, apoio da Lei nº 12.268/2006, que institui o Programa de Ação Cultural (ProAc), do Governo do Estado de São

Paulo e patrocínio da C&A, Gerdau e Klabin. Tem o acesso livre pelo canal Gisela Umiharu no YouTube<sup>2</sup>.

2 Ver em: [https://www.youtube.com/watch?v=33ES\\_Sbexfs](https://www.youtube.com/watch?v=33ES_Sbexfs).

O filme é do tipo documentário de curta duração, 27 minutos, com entrevista com especialistas no assunto, uso de argumentos sobre o tema, histórias reais e exemplos que suportam o argumento, assim como apresentação de soluções para o problema e argumentos centralizados no(a) espectador(a), o que traz emoção e responsabilidade compartilhada.

De acordo com Bordweel e Thompson (2013, p. 532-533) “[...] o documentário nos convida a confiar nas informações que apresenta sobre seu tema”. Assim, o(a) diretor(a) e o(a) roteirista tentam convencer, a todo momento, de que trazem informações confiáveis, por meio de dados com referências de instituições públicas e/ou privadas de prestígio e pela fala de especialistas no assunto. Posto isto, já se constrói o imaginário social de que o documentário é “verdadeiro”, “sério”, “correto”, o que, por vezes, ainda que seja confiável, pode limitar nossas reflexões críticas sobre o tema.

Desse modo, é adequado pontuar a permanente capacidade de dialogar com o documentário, no sentido de interpelar, de fugir de conceitos/situações universalizantes para problemas que podem ter diferenças e, assim, passar despercebidos pelo(a) espectador(a). É preciso, então, problematizar suas narrativas e cenas para que se possa ampliar a discussão sobre a exploração sexual contra crianças e adolescentes.

A cena inicial do documentário mostra quatro crianças pulando corda, uma tradicional brincadeira infantil. O cenário é externo, com luz solar, no ambiente rural, trazendo um ar de liberdade e pureza. As crianças brincam de pular corda e cantam, sendo observadas por uma outra criança, do outro lado da porteira (Figura 1). A criança que observa, sem ser notada pelas crianças que visualiza, segura uma boneca. Quando a câmera foca em seu rosto, mostra sua seriedade, e a mudança das posições de enquadramento sugere a sensação de que a personagem se sente longe das demais crianças, simbolicamente, ao passo que fisicamente perto, separadas apenas pela porteira. A criança, seguindo observando as demais, traz um semblante melancólico, o que é acentuado pela trilha sonora, que parece remeter à tristeza ao longo de todo o curta. A criança deixa a boneca cair no chão, o que permite inferir, a partir das cenas que seguem, a perda da infância, esta que é associada à brincadeira – do outro lado da porteira –, perdendo-se por outros modos de viver

à infância, mais tristes, mais sofridos. Como o título do filme nos remete, já podemos interpretar que a “perda” da infância decorre da exploração sexual.

De imediato, o documentário traz a ideia de crítica às desigualdades de oportunidades nas infâncias, que podem culminar em violações aos direitos humanos, como é o caso das violências sexuais, que são o tema do filme. Afinal, cabe a pergunta: quais crianças podem brincar e viver, de fato, suas infâncias? A infância não é para todas as crianças? Por que algumas crianças têm suas vidas marcadas pelos abusos e pelas explorações sexuais? A quem compete proteger as infâncias? Nesse contexto, parece que o(a) espectador(a) é chamado(a) a responsabilizar-se: deve aliar-se a essa causa!

De acordo com Ellsworth (2001), para que funcione, um filme tem que fazer sentido para quem o assiste, assim, é preciso que haja uma relação particular entre narrativas, imagens e espectador(a). Semelhantemente,

[...] existe uma ‘posição’ no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e de raça, no interior do saber, para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa ‘posição-de-sujeito’ que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento (Ellsworth, 2001, p. 15).

Então, para o documentário em análise, espera-se que o(a) espectador(a) ocupe posições na rede de proteção? Todos(as) são chamados(as) à prevenção de exploração sexual de crianças e adolescentes nas estradas brasileiras? Parece que sim. Vê-se que a ideia é sensibilizar a todos(as) e torná-los(as) agentes nessa rede. Logo, o chamado “modos de endereçamento”, entendido como “[...] uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme e seus espectadores” (Ellsworth, 2001, p. 16), estaria “chamando” os(as) espectadores(as) para ocupar posições de sujeitos comprometidos com a mudança social para a eliminação da exploração sexual de crianças e adolescentes.

Além disso, também se pode inferir sobre as interseccionalidades de raça, gênero e classe social, que serão abordados ao longo da história. Nesse contexto, compartilha-se do conceito de interseccionalidade discutido por Akotirene (2019), que corresponde a considerar

as condições estruturais que atravessam às pessoas, adoecendo e causando sofrimentos, interceptando e criando uma complexa rede de desigualdades a partir do racismo, do capitalismo e do cishetero-patriarcado. Considera-se que, de um lado da porteira, estão crianças representadas pela branquitude, com aparência de felicidade, de bem-estar, de liberdade, de sociabilidade entre pares. Do outro lado, a menina negra, solitária, que observa a felicidade alheia, com seriedade e com um semblante triste. A Figura 1 mostra a cena supracitada.

Isso porque, na história da sociedade brasileira escravocrata, as mulheres negras, somando-se a esses entrecruzamentos de opressões, eram, desde o período colonial, subordinadas ao interesse dos grupos hegemônicos (Bueno, 2020), incluídas nesse cenário como vítimas de exploração sexual dos homens brancos, assim como de intensas resistências a essas violências (Gonzalez, 2020). De acordo com o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios:

Historicamente, este tema da exploração sexual de crianças e adolescentes remonta ao período da colonização e da escravidão do nosso país, quando a população marginalizada era explorada sexualmente, mesmo em tenra idade (Distrito Federal, 2015, p. 13).

Ademais, durante todo o curta-metragem observa-se que o foco e registro é direcionado ao gênero feminino, o que pode, a certo modo, causar um apagamento dessas violências em outros gêneros. E, ainda que os dados indiquem que as mulheres são as que mais são violentadas sexualmente, seria interessante um espaço para se pensar que outros corpos também podem ser e são vítimas.

**Figura 1 – As crianças e a porteira**



Fonte: Mundo [...] (2019, 45 s).

Na sequência, as cenas cinematográficas acontecem, em sua maioria, na estrada, haja visto que o objetivo do documentário é abordar o tema de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes nas estradas brasileiras. Contudo, os(as) especialistas no assunto parecem estar em suas casas, bem iluminadas e ambientalmente organizadas, demonstrando certo distanciamento das questões de que falam, ao passo que outros, como o(a) educador(a) populares e as trabalhadoras do sexo, ambos negros(as), estão no ambiente externo, na rua, levando alguma proximidade com as estradas e com a raça como um marcador social da diferença.

A partir da problematização acima, visualiza-se que as ações voltadas para este tema estão simbolicamente representadas como distantes da *locus* de onde a exploração sexual acontece e são, por conta disso, mais difíceis de serem implementadas e, assim, resolvidas. Por ora, a ideia de “distanciamento” do “problema” permite aos(às) especialistas uma apreciação teórica do tema, em detrimento da vivência prática da personagem narradora da exploração.

A narração acontece pela voz de uma vítima de exploração sexual na infância e adolescência, contando a história das diversas violências que têm sido submetida ao longo da sua vida, com imagens que nos remetem ao ambiente de estrada. A narração é interrompida pelas falas de especialistas que trazem olhares das diferentes posições que ocupam acerca do tema que a narradora está falando. Desse modo, após a fala da personagem que conta sua história, os(as) especialistas vão compondo o cenário sobre as violências, as diferentes instâncias que formam a rede de proteção às violências contra crianças e adolescentes, e vão trazendo informações atualizadas sobre as causas, as consequências e as formas de prevenção.

O cenário das estradas, na Figura 2, apresenta uma criança caminhando após sair de um carro, o que representa o pós de um ato de exploração sexual. A imagem reflete a criança pelo retrovisor, afastando-se do veículo, com a narração da história da personagem, falando sobre como iniciou a vida “na estrada”, aos 12 anos, seguindo os passos de uma amiga e também de sua mãe, falando que “não tinha outra opção”: estar ali na rua, sendo explorada sexualmente, era seu único destino possível.

Contudo, pela fala da narradora, entende-se que ela não utiliza os termos “violência sexual”, “abuso” e “exploração” por não se considerar uma vítima. O que a personagem narra demonstra

que ela se visualiza como alguém do meio da prostituição, além de se culpar pela trajetória desorganizada de vida de sua família, que possui uma dinâmica marcada por diversas violências simultâneas – abuso de drogas, espancamento, abandono parental. Sobre essa questão, outra reflexão necessária diz respeito à narrativa de um dos especialistas no assunto. Quando este refere-se a “clientes” para designar os homens que violentam essas crianças e adolescentes, não faz jus a real denominação desses “clientes”, que devem ser chamados de criminosos, abusadores, violentadores ou estupradores, a fim de que se possa dar a atribuição correta de crime para essas violências sexuais. Dito isso, utilizar o termo “clientes” parece destoar das intenções do documentário, que é a de problematizar e trazer ao campo essas práticas como crimes sexuais. Visto que, ainda que tenham retorno financeiro ou mesmo algum tipo de prazer para a vítima, a exploração sexual de crianças e adolescentes é crime. Isso mais adiante é problematizado por uma profissional do sexo que conceitua o que é ser uma trabalhadora do sexo, diferenciando – e muito – das violências sexuais contra crianças e adolescentes decorrentes da exploração sexual. Por isso cabe reforçar sobre os discursos de saber-poder na produção das subjetividades, da (in)viabilização das demandas e que é impossível um(a) criminoso(a) ser “cliente” de uma criança/adolescente que está sendo explorada sexualmente.

**Figura 2 – A menina pela estrada**



Fonte: Mundo [...] (2019, 2 min 30 s).

Outro cenário do filme é no posto de gasolina, com a discussão sobre prevenção das violências sexuais contra crianças e adolescentes com caminhoneiros. Um jornalista levanta questões sobre

saberes e fazeres desses caminhoneiros na prevenção, uma das tentativas estruturadas para que denunciem situações de menores nas estradas brasileiras. É interessante problematizar essas cenas porque, nessa estratégia, criam-se duas questões para discussão: de um lado, homens que trazem o discurso de terem “família” e “filhas” e, por isso, sabem que devem proteger crianças e adolescentes e denunciar situações de violência sexual; e, de outro, há um homem que relata já ter tido relações sexuais com pessoas que encontrou na estrada, demonstrando arrependimento.

Pode-se pensar, a partir dessas cenas, e como mencionado por outros(as) especialistas no documentário, as questões culturais, sociais e históricas que fazem as relações desiguais entre gêneros, que podem envolver situações machistas que mantêm essas violências. Uma das especialistas, educadora em sexualidade, fala sobre a importância de a escola abordar esses temas para prevenir essas explorações. Infelizmente, das falas destinadas aos(às) especialistas, esta é a que menos têm tempo, o que corrobora com a maneira de como a sociedade, de modo geral, visualiza as ações educativas em sexualidade.

Aliás, nesse quesito, faz-se necessário também uma reflexão sobre o atual momento brasileiro, em que educadores(as) são desencorajados(as), para não dizer censurados(as), a falar sobre temas que contemplam a educação para a sexualidade (Campos; Urnau, 2021). Assim, as oportunidades de prevenir violências, de falar sobre respeito, consentimento, políticas públicas, desigualdades de gêneros, entre outros temas que podem proteger crianças e adolescentes da exploração sexual no cotidiano, são perdidas.

A esse propósito, é importante pautar o entendimento de educação para a sexualidade como ações educativas de saúde sexual, corpos, gêneros, sexualidades, autoprevenção e prevenção de violências, afetos, relacionamentos, autoestima, autocuidado, cuidado, sentimentos, entre outras, além de problematizar questões culturais envolvidas com os aspectos de produção das subjetividades que acabam sendo naturalizadas por parte da sociedade (Varela; Ribeiro, 2017).

Para Varela e Ribeiro (2017, p. 18),

[...] a ‘Educação para a Sexualidade’ propõe-se a pensar a sexualidade como uma construção histórica e cultural, pautada em relações de saber-poder, relativizando os discursos dados como verdades absolutas – permitindo, assim, questionarmos

os discursos ditos como verdades, problematizando práticas e conhecimentos dados como naturais.

Nessa perspectiva abrangente, a educação para a sexualidade, visando a prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes, pode ser uma estratégia adequada, pois, além de educar, objetiva levantar reflexões sobre as estruturas sociais, históricas e culturais que têm construído e mantido essas violências.

Percebe-se que a fala da personagem que narra a sua história apresenta, ainda que sem a intenção, as falhas da rede de proteção às violências contra crianças e adolescentes. Ainda que tenha sido assistida tardiamente pela rede, percebe-se que esta vivenciou muitas situações de exploração sexual, comprovando as dificuldades de efetivação das políticas públicas.

As leis, em tese, organizam como deve ser a rede de proteção às violências e de que modo devem oferecer acolhimento, encaminhamentos e demais assistências, e a que tempo e situação. Em contrapartida, como visualizado no curta-metragem, as leis teorizam como a rede de proteção deve funcionar, mas, por ora, ainda não estão dando conta de erradicar essas violências da vida dessas crianças e adolescentes.

Por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, [2021]) legisla o oferecimento da proteção integral às crianças e aos adolescentes, a prevenção das violências sexuais e as atribuições na rede de proteção, assim como as punições às pessoas que cometem crimes contra esse público. O enfrentamento à exploração sexual contempla a abordagem sem julgamentos, a fim de evitar constrangimentos e revitimização, sem pressionar, ouvindo o que a vítima tem a dizer. Idealmente, é adequado informar ao Conselho Tutelar e à Delegacia de Polícia de Proteção à Criança e ao Adolescente (Distrito Federal, 2015). Por continuidade na rede de proteção, o Conselho Tutelar acionará o serviço de saúde e o de atendimento social, enquanto a delegacia irá encaminhar, para a responsabilização do(a) autor(a) da violência, à Promotoria de Justiça Criminal e à Vara Criminal (Distrito Federal, 2015).

De modo geral, os casos de suspeita ou a confirmação desses crimes devem ser comunicados para o Conselho Tutelar, o Disque 100 – no qual a denúncia pode ser anônima –, à Delegacia especializada (ou comum, na ausência), à Polícia Federal (quando se tratar de crimes interestaduais e/ou internacionais) e/ou à Polícia

Rodoviária Federal (para crimes nas rodovias federais) (Distrito Federal, 2015).

Profissionais da educação que, quando no exercício de sua profissão, observarem essas situações, são obrigados(as) a notificar casos suspeitos e/ou confirmados por meio de fichas de notificação próprias e com fluxo estabelecido (Brasil, 2017, [2021]). Assim como é obrigação da família, da sociedade e do Estado proteger a criança e o adolescente de toda forma de exploração (Brasil, [2016], [2021]).

Outra reflexão que se faz necessária a partir da fala da personagem é a do caráter individual de sua saída desse ambiente de exploração, pois traz a ideia de que foi “graças” a sua força de vontade e determinação pessoal que saiu das estradas e que, agora, pode ser livre. Essa fala preocupa porque pode dar a entender a alguns(algumas) espectadores(as) que as crianças e adolescentes que são vítimas de exploração sexual só não saem dessa situação por falta de vontade individual. O que se sabe, é claro, é que, estando em situação de exploração, as crianças e adolescentes nunca são culpados(as) e que os adultos são os responsáveis pela sua proteção, garantindo seus direitos humanos. Assim, crianças e adolescentes em situação de violências não o estão por opção, assim como cessar uma violência não é algo que se possa, *a priori*, ser facilmente resolvido por determinação pessoal. Logo, reforça-se a necessidade do funcionamento da rede de proteção, da efetivação de uma política pública que de fato proteja, em tempo oportuno, a todas as crianças e adolescentes.

Ou seja, é urgente problematizar que, para superar a exploração sexual contra crianças e adolescentes, são necessárias intervenções coletivas, por meio de políticas públicas estruturadas e adequadas, intersetoriais e multiprofissionais, em todos os locais do país. A superação das desigualdades de destinos de todos os recursos para o combate à exploração sexual de crianças e adolescentes é algo que deve ser revisto imediatamente para a garantia dos direitos dessas pessoas.

Ao final, o filme retoma à cena inicial em uma releitura (Figura 3), para dizer que, após o conhecimento do(a) espectador(a) sobre as causas, as consequências e a prevenção às violências, pode-se idealizar infâncias saudáveis e felizes para todas as crianças.

**Figura 3 – Todas as crianças brincando**



Fonte: Mundo [...] (2019, 24 min 52 s).

Assim, as crianças abrem a porteira que as separava e juntas brincam e desfrutam de suas infâncias sem violências, representando as possibilidades de ambientes saudáveis de convivência, compartilhadas por momentos de brincar e de ser, de fato, criança. Com isso, o(a) espectador(a) é interpelado(a) a agir, mais uma vez, na pretensão de permitir infâncias saudáveis para todas as crianças.

### **A escola como espaço educativo para a prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes: tecendo possibilidades a partir do filme**

Em caráter adicional e com fins educativos, o filme conta com um guia para debate, disponível para o *download* no site oficial da produção<sup>3</sup>. Esse guia sugere algumas questões para discussão a partir dos assuntos disparadores, além de estatísticas e redes de proteção, a fim de produzir uma preparação para um(a) facilitador(a) conduzir a apresentação do filme e o posterior debate. Essa proposta é interessante por trazer a possibilidade de diálogo para outros espaços educativos, como a escola, a partir de um material “guia” que possa lançar assuntos pertinentes para a discussão.

<sup>3</sup> Disponível no link <http://mundosemporteira.umiharu.com.br>

As escolas, atribuídas como ambientes de formação, podem ser promotoras da prevenção ao abuso sexual ao trazerem discussões sobre as violências sexuais, sendo parte importante na rede de proteção (Leite; Furlan; Maio, 2018). De forma enfática, Miranda e Yunes (2013, p. 103) dizem que a “[...] a escola é o ambiente ideal para detectar e intervir nas situações de violação dos direitos

da criança". Assim, a escola também precisa estar preparada para identificar casos suspeitos e confirmados de violência sexual (Oliveira; Silva; Maio, 2020).

De acordo com o MPDFT:

[...] as escolas têm papel importante como agentes de proteção, evitando a exclusão e o preconceito e atuando na prevenção, a partir da articulação do tema da sexualidade em todas as etapas escolares e da criação de espaços pedagógicos válidos para conectar informações sobre respeito, desenvolvimento saudável e sexualidade infanto-juvenil (Distrito Federal, 2015, p. 14).

É preciso utilizar o espaço escolar também como parte dessa rede de proteção às crianças e aos adolescentes. Conforme Oliveira, Silva e Maio (2020, p. 14):

[...] é urgente a participação da escola no enfrentamento dessa problemática, ensinando às crianças e aos/às adolescentes os seus direitos, assegurando, dessa maneira, ações preventivas contra a violência sexual.

Para Oliveira e Nascimento (2021), os(as) estudantes precisam de uma formação crítica sobre diversos assuntos, a partir de uma educação emancipatória, o que inclui a violência sexual, que pode acontecer no próprio ambiente da escola. Para que educadores(as) possam, dentro da escola, prevenir a ocorrência dessas violências, “[...] as questões de gênero e sexualidade devem ser notadas, estudadas e problematizadas [...]” (Leite; Furlan; Maio, 2018, p. 121).

Dada a pertinente atuação da escola enquanto promotora de direitos de crianças e adolescentes, algumas cenas e imagens do filme podem ser problematizadas a fim de se propor o diálogo. Os(as) estudantes podem ser provocados(as) com os seguintes exemplos, todos advindos da linguagem cinematográfica em análise: a) o que leva uma criança/adolescente à exploração sexual?; b) como identificar uma situação de violência sexual?; c) como acionar a rede de proteção?; d) a quem compete a proteção contra a exploração sexual de crianças e adolescentes?; e) como prevenir a exploração sexual?

As perguntas disparadoras supracitadas são alguns exemplos possíveis a partir do documentário e que podem, de modo adequado, serem respondidas e discutidas em pequenos grupos e posteriormente socializados com toda a turma. São algumas sugestões

para se trabalhar esse tema em sala de aula a partir de um artefato cultural, contribuindo com o estudo de um tema complexo e que vai exigir responsabilidade, comprometimento e certa experiência do(a) mediador(a), haja visto que diversas questões podem ser trazidas a partir dessas disparadoras e que se faz necessário uma conversa clara e objetiva, com informações confiáveis.

Ademais, é importante que o tema seja de caráter contínuo, em ações permanentes de educação para a sexualidade. Ou seja, não devem ser isoladas em um único momento, pois as discussões podem demandar diversas outras questões, assim como podem exigir outras conversas anteriores. Logo, trazer esse artefato para a sala de aula pode ser visto como mais uma possibilidade de educar, e não a única, assim como as discussões provocadas não devem se esgotar em um encontro, mas sim retornar à discussão em outros momentos.

O que se quer argumentar é que a utilização desse artefato pode ser uma estratégia de provocar o debate na sala de aula e, assim, devido ao tema que traz, promover uma prevenção à exploração sexual, bem como estimular a crítica de estudantes para o assunto e a socialização de saberes e fazeres com mais pessoas.

### **Finalizando: considerações provisórias**

O documentário *Mundo sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes* é uma interessante e potente estratégia de divulgação de informações acerca da exploração sexual contra crianças e adolescentes. Ao que parece, todos são público-alvo enquanto espectadores(as) e, assim, são interpelados durante todo o filme para a ação: sejam promotores(as) dos direitos das crianças e adolescentes! Por ora, com a finalidade de eliminação da exploração sexual, são chamados(as) a conhecer sobre essa violência para prevenir, identificar e denunciar.

A narrativa de uma história baseada na vida real de uma menina impulsiona para a emergência desse tema e sensibiliza para que a sociedade assuma a responsabilidade pela proteção de crianças e adolescentes. Afinal, é algo que está acontecendo de fato e precisa acabar. Também é importante problematizar sobre como as vítimas de exploração sexual podem não se identificar como vítimas, como é o caso da personagem do filme aqui apresentado. Por isso, o acesso de crianças e adolescentes à educação

para a sexualidade pode permitir que conheçam sobre o que são violências, como identificar e como denunciar.

O filme em análise mostrou que pode ser um promotor de ações preventivas à exploração sexual de crianças e adolescentes. As pedagogias culturais que contém, com algumas exceções discutidas ao longo do texto, ensinam que são necessárias ações intersetoriais e multiprofissionais para a erradicação da violência sexual. Sendo um complexo desafio, se faz necessária a cooperação de toda a sociedade.

Além disso, o artefato parece competente para o debate em sala de aula, pois traz elementos significativos para se refletir. Isso é muito importante, ainda mais neste momento de retrocessos na educação preventiva, de fragilidade da rede de proteção, de ineficiência de produção e de falta de divulgação de informações confiáveis pelas autoridades competentes. Afinal, todas as crianças e os adolescentes devem ter suas vidas livres das violências e compete a cada um(a) garantir a proteção e os direitos humanos necessários à vida digna e com qualidade.

## Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

AMARAL, C. A.; CASEIRA, F. F.; MAGALHÃES, J. C. Artefatos culturais: pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a Sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 121-135. Disponível em: [http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates\\_contemporaneos\\_educacao\\_sexualidade.pdf?sequence=1](http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1). Acesso em: 11 out. 2021.

ANDRADE, P. D. de; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Revista Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://silo.tips/download/usos-e-possibilidades-do-conceito-de-pedagogias-culturais-nas-pesquisas-em-estud>. Acesso em: 1 out. 2021.

BORDWEEL, D.; THOMPSON, K. *A arte do cinema: uma introdução*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BRASIL. [(Constituição 1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, D. F.: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, D. F.: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 9 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Abuso sexual contra crianças e adolescentes - abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional*. Brasília, D. F.: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 7 out 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Notificação de violências interpessoais e autoprovocadas*. Brasília, D. F.: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao\\_violencias\\_interpessoais\\_autoprovocadas.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/notificacao_violencias_interpessoais_autoprovocadas.pdf). Acesso em: 13 out. 2021.

BUENO, W. *Imagens de Controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins*. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CAMPOS, D. C.; URNAU, L. C. Exploração sexual de crianças e adolescentes: reflexão sobre o papel da escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DYVBLm9dBFrPWk5HZkBJNS/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. *Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento*. Brasília, D. F.: Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, 2015. Disponível em: [https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha\\_violencia\\_contra\\_criancas\\_adolescentes\\_web.pdf](https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_violencia_contra_criancas_adolescentes_web.pdf). Acesso em: 7 out 2021.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. de (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 133-158.

GONZÁLEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: GONZÁLEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização: Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 49-64.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 1 out. 2021.

HALL, S. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LEITE, L. da L.; FURLAN, C. C.; MAIO, E. R. Gênero, abuso sexual infanto-juvenil e as reflexões sobre o papel da escola e das redes de proteção: análises a partir do filme “A preciosa - uma história de esperança”. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Interlocuções sobre gêneros e sexualidades na educação*. Rio Grande: Editora da FURG, 2018. p. 111-134. Disponível em: [http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8958/Interlocuc%CC%A7o%CC%83es\\_2018.pdf?sequence=1](http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8958/Interlocuc%CC%A7o%CC%83es_2018.pdf?sequence=1). Acesso em: 6 out. 2021.

LESSA, C. B.; MAYOR, A. S. A dificuldade na promoção de medidas preventivas contra o abuso sexual infantil nas escolas. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas, Campos dos Goytacazes*, v. 9, n. 25, p. 61-77, 2019. Disponível em: [https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/1745/1399](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1745/1399). Acesso em: 14 maio 2022.

MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MIRANDA, A. T.; YUNES, M. A. M. A denúncia de abuso sexual contra crianças e adolescentes no ambiente escolar. In: SILVA, F. F. da *et al.* (org.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2013. p. 101-109. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/7183>. Acesso em: 7 out. 2021.

MUNDO sem porteira: um alerta contra a exploração sexual de crianças e adolescentes. Direção e roteiro: Gisela Arantes. São Paulo: Umiharu Produções Culturais e Cinematográficas, 2019. 1 vídeo (27 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=33ES\\_Sbefxs](https://www.youtube.com/watch?v=33ES_Sbefxs). Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, M. de; NASCIMENTO, J. A. do. A função da educação crítica para o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes em Manaus/AM. In: OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO, R. (org.). *Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares*. Curitiba: Bagai, 2021. p. 29-41. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/genero-sexualidades-e-violencias-nos-cotidianos-escolares%e2%80%89/>. Acesso em: 6 out. 2021.

OLIVEIRA, M. de; SILVA, F. G.; MAIO, E. R. Violência sexual contra crianças e contra adolescentes: a escola como canal de proteção e de denúncia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65526/45238>. Acesso em: 6 out. 2021.

TURNER, G. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

VARELA, C. M.; RIBEIRO, P. R. C. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para*

*a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 11-24. Disponível em: [http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates\\_contemporaneos\\_educacao\\_sexualidade.pdf?sequence=1](http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1). Acesso em: 13 out. 2021.

---

Submetido em: 22-02-2022  
Aprovado em: 11-06-2024

# Reflexos das políticas culturais brasileiras nas instituições federais de ensino superior

**Resumo:** o artigo tem como objetivo realizar uma análise descritiva das políticas culturais no Brasil e seu reflexo nas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). Focando no período de 2003 a 2016, quando o Ministério da Cultura (MinC) implementou o Sistema Nacional de Cultura (SNC) e o Plano Nacional de Cultura (PNC), o estudo examina como essas políticas fomentaram a organização e o desenvolvimento cultural no ambiente universitário. A metodologia adotada é qualitativa e descritiva, baseada em revisão bibliográfica, para traçar a relação entre as ações governamentais e a resposta das Ifes às adversidades políticas e ideológicas dos governos subsequentes. Os resultados da análise indicam que as políticas culturais governamentais influenciam e moldam o ambiente acadêmico, promovendo a diversidade cultural e o diálogo entre distintos agentes sociais e expressões artístico-culturais. Conclui-se que a interação entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para o intercâmbio entre o ambiente acadêmico e sociedade. Compreender essa dinâmica é crucial para captar o papel das instituições de ensino superior na promoção da integração entre política, cultura e educação, em prol de uma sociedade mais democrática. Além disso, identificam-se os desafios e as oportunidades emergentes nesse contexto em constante transformação, contribuindo para uma visão mais abrangente e atualizada dessa relação.

**Palavras-Chave:** cultura; educação; política governamental.

Hortência Santos  
Universidade Federal da Bahia  
hortenciasn@gmail.com

## Reflections of brazilian cultural policies in federal higher education institutions

**Abstract:** the article aims to carry out a descriptive analysis of cultural policies in Brazil and their impact on Federal Institutions of Higher Education (Ifes). Focusing on the period from 2003 to 2016, when the Ministry of Culture (MinC) implemented the National Culture System (SNC) and the National Culture Plan (PNC), the study examines how these policies fostered cultural organization and development in the university environment. The methodology adopted is qualitative and descriptive, based on a bibliographical review, to trace the relationship between government actions and the response of Ifes to the political and ideological adversities of subsequent governments. The results of the analysis indicate that government cultural policies influence and shape the academic environment, promoting cultural diversity and dialogue between different social agents and artistic-cultural expressions. It is concluded that the interaction between teaching, research, and extension is fundamental for the exchange between the academic environment and society. Understanding this dynamic is crucial to comprehending the role of higher education institutions in promoting integration between politics, culture, and education, in favor of a more democratic society. Furthermore, emerging challenges and opportunities are identified in this constantly changing context, contributing to a more comprehensive and updated view of this relationship.

**Keywords:** culture; education; government policy.

## Reflexiones de las políticas culturales brasileñas en las instituciones federales de educación superior

**Resumen:** el artículo tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo de las políticas culturales en Brasil y su impacto en las Instituciones Federales de Educación Superior (Ifes). Centrándose en el período de 2003 a 2016, cuando el Ministerio de Cultura (MinC) implementó el Sistema Nacional de Cultura (SNC) y el Plan Nacional de Cultura (PNC), el estudio examina cómo estas políticas fomentaron la organización y el desarrollo cultural en el entorno universitario. La metodología adoptada es cualitativa y descriptiva, basada en una revisión bibliográfica, para rastrear la relación entre las acciones gubernamentales y la respuesta de las Ifes ante las adversidades políticas e ideológicas de gobiernos posteriores. Los resultados del análisis indican que las políticas culturales gubernamentales influyen y moldean el ambiente académico, promoviendo la diversidad cultural y el diálogo entre diferentes agentes sociales y expresiones artístico-culturales. Se concluye que la interacción entre docencia, investigación y extensión es fundamental para el intercambio entre el entorno académico y la sociedad. Comprender esta dinámica es crucial para entender el papel de las instituciones de educación superior en la promoción de la integración entre política, cultura y educación, a favor de una sociedad más democrática. Además, se identifican desafíos y oportunidades emergentes en este contexto en constante cambio, contribuyendo a una visión más integral y actualizada de esta relación.

**Palabras clave:** cultura; educación; política gubernamental.

## Introdução

Embora haja muitas ações de arte e cultura promovidas pelas instituições de ensino superior no Brasil, o processo de sistematização dessas atividades por meio de uma política cultural é recente. Acredita-se que essa mudança de comportamento esteja associada às práticas dos governos de 2003 a 2016, quando o Ministério da Cultura (MinC) colocou em pauta o Sistema Nacional de Cultura (SNC) e o Plano Nacional de Cultura (PNC) como prioridades nacionais. Essas ações repercutiram na relação entre cultura e educação, levando as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) a repensarem suas ações culturais, ainda dispersas, de forma sistematizada e planejada, com o objetivo de consolidar seu potencial cultural proeminente.

O crescente interesse pela institucionalização das políticas culturais nas Ifes pode ser atribuído à politização do campo cultural, que incorporou valores políticos como democratização, participação e organização, materializados por instrumentos legais democráticos implementados no período. Essa politização incentivou a elaboração de políticas culturais mais claras e bem definidas nas Ifes.

Contudo, a politização não ocorreu de maneira uniforme. O desmantelamento das políticas culturais, educacionais e universitárias, especialmente entre 2019 e 2022, agravou os desafios enfrentados pelas Ifes. Esses ataques ao campo da cultura, da educação e da ciência ressaltam a importância de analisar como as políticas culturais influenciam a resposta das Ifes.

Portanto, é essencial considerar essa dualidade para entender a ação das universidades e a formulação de seus planos culturais. A interação entre ensino, pesquisa e extensão destaca-se na conexão entre as universidades e as culturas locais e regionais, promovendo um ambiente que valorize a diversidade e o diálogo entre diferentes setores sociais. Entender essa dinâmica é fundamental para reconhecer o papel das Ifes na integração entre política, cultura e educação, visando uma sociedade mais inclusiva. Além disso, é crucial identificar os desafios e as oportunidades que surgem nesse contexto em constante mudança.

### **Políticas culturais, educação e resistência**

As chamadas “políticas públicas de cultura” no Brasil são marcadas por várias rupturas e transformações no campo político, econômico e cultural, levando em consideração a intrínseca relação entre governos autoritários e políticas culturais, características que notadamente marcaram o governo Getúlio Vargas (1930-1945) e também a ditadura cívico-militar em 1964. Além disso, destaca-se também o “caráter tardio, descontinuidade, desatenção, paradoxos, impasses e desafios” (Rubim, 2007, p. 11).

Até o final da ditadura, de 1974 a 1985, o país passou por uma gradual e lenta transição para o período democrático. Logo, o cenário político no Brasil passa a ser redefinido a partir de 1980, período que emerge um movimento que repensa as estruturas estatais no processo de construção democrática do Brasil. Tal arranjo se expressa através de uma nova relação entre Estado e sociedade, com a requalificação da esfera pública e com a crescente participação da sociedade civil nos processos de decisão relacionados com as políticas públicas. É com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, que se instituem os mecanismos de democracia direta e participativa. É nela também que a cultura passa a ser reconhecida constitucionalmente como um direito: “art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício

dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Brasil, 1988).

Ao longo do período de transição e construção da democracia (1985-1993), que compreende os governos de José Sarney (1985-1989), Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Itamar Fraco (1992-1994), verifica-se a implantação do MinC. Durante esse tempo, passaram pelo ministério quase dez representantes da cultura no país. A instabilidade não decorreu apenas das variações anuais de representantes, mas também do desmantelamento do setor cultural no plano federal durante o governo Collor. O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) encerra a fase de transição para o período democrático e a lógica de um projeto neoliberal é instalada no país, tendo impactos no setor cultural, que encontra suporte nas leis de incentivo. São visíveis os impactos negativos no campo cultural, que estava reduzido à desatenção, à descontinuidade e à instabilidade. Tais conflitos imperam como desafios para a gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que vê a retomada do papel ativo do Estado como importante para a execução de políticas públicas de cultura (Santos, 2015).

Segundo Rubim (2007), durante a gestão de Gilberto Gil à frente do MinC, no governo Lula, as políticas de financiamento cultural passaram por revisões que envolveram consultas amplas à sociedade. Foram adotadas medidas como a competição de projetos e o uso de editais para apoio à cultura, inclusive por empresas estatais. Embora as leis de incentivo tenham sido reformuladas, tais reformulações não entraram em funcionamento. Houve uma correção parcial dos desequilíbrios regionais dos financiamentos a projetos, majoritariamente concentrados no eixo Rio-São Paulo, e destacam-se projetos que buscam consolidar institucionalmente a área de cultura com base em políticas de Estado.

A constituição de um Sistema Nacional de Cultura, que articula os governos federal, estaduais e municipais, sem dúvida, é um projeto vital nesta perspectiva de institucionalização de mais largo prazo. O Plano Nacional de Cultura, votado pelo Congresso Nacional, como política de Estado, também é fundamental para uma institucionalização da cultura, que supere os limites das instáveis políticas de governo. A criação de Câmaras Setoriais para debater com criadores as políticas de cultura, também dá maior institucionalização à atuação do Ministério, pois possibi-

lita a elaboração, interagindo com a sociedade civil, de políticas públicas, em lugar de meras políticas estatais de cultura. A descentralização das atividades do Ministério também é essencial para sua maior institucionalização. Nesta perspectiva, um programa como os Pontos de Cultura, que financiam pólos de criação e produção culturais – e não atividades eventuais – em todo o país são fundamentais para dar capilaridade à atuação ministerial. [...] O orçamento triplicado, apesar de ainda não ter chegado ao 1 % reivindicado, aponta este novo lugar para as políticas culturais no Brasil (Rubim, 2007, p. 31-32).

Avanços sociais importantes são alcançados com a implementação do PNC e do SNC, que, desde 2005, vinha atraindo estados e municípios mediante assinatura de protocolos de intenção para implantá-lo com o objetivo de:

[...] que cada ente federado tenha órgão gestor específico para a política pública de cultura, sistema de financiamento para execução das políticas, plano de cultura pactuado com a sociedade, conselho de cultura atuante, e participação na Conferência Nacional de Cultura, [...] que assegurem a permanência e desenvolvimento desse novo modelo de gestão para o setor cultural (Brasil, 2005).

Barbalho (2017b) aponta que o período de 2003 a 2016, período democrático em que o Estado tem papel ativo nas políticas culturais, contribuíram para o que ele chama de “politização do campo cultural”. Segundo Barbalho (2017b), este momento é diferenciado pela politização do campo cultural conectada à atuação da política federal de cultura e aos âmbitos estadual e municipal, algo ausente nos governos anteriores (Collor e FHC). A conjunção de democracia e presença do Estado na cultura por meio de políticas públicas é uma novidade, já que os governos anteriores abdicaram do papel do Estado e delegaram a condução dessas políticas para o mercado via leis de incentivo (Barbalho, 2017b).

No entanto, apesar de uma maior articulação governamental, agregando iniciativas integradas na área cultural, a vitória nas eleições do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) e o avanço nas políticas sociais, não foram suficientes para barrar um projeto da direita conservadora, no país, que concretizou seus objetivos em 2016 ao alcançar o “golpe midiático-jurídico-parlamentar” (Rubim, 2021, p. 37). A gestão de Michel Temer (2016-2019) e de Jair

Bolsonaro (2019-2020), com adoção de medidas que extinguíram e desarticularam a estrutura burocrática de gestão da cultura no Brasil, constituída pelos governos progressistas anteriores, remonta a história das tristes tradições da cultura no governo brasileiro, por meio da relação entre políticas culturais e autoritarismo (Rubim, 2007).

As oscilações que ocorreram no cenário das políticas culturais acompanham concomitantemente as alternâncias de regimes políticos e governos, ou seja, a ampliação, retração ou extinção da estrutura governamental que gerencia a cultura no país, bem como seus incentivos para a área, sempre ficou à mercê das alternâncias políticas e dos entendimentos particulares sobre as garantias sociais e constitucionais que deveriam ou não serem fomentadas. Portanto, apesar de ser um direito constitucional, não há uma unanimidade sobre o reconhecimento da cultura como um direito social básico, ela ainda é considerada uma área residual.

No entanto, o que ocorre de novo na gestão Bolsonaro é a ameaça de censura num regime democrático. Barbalho (2017a) ressalta a importância de estabelecer uma ordem democrática pluralista, para isso, ele distingue inimigo de adversário. O primeiro tem como base a lógica da eliminação em que o oponente, ao não aceitar as regras do jogo democrático, o exclui da comunidade política. No segundo, há uma oposição legítima que considera ideias mesmo que contrárias. Desse modo, a censura se opõe a um regime democrático que pressupõe diálogo e respeito às diferenças. Segundo Paula e Ayala (2020), a condução da gestão da cultura em âmbito federal durante o governo Jair Bolsonaro é caracterizada pelas marcas de uma “guerra cultural”, a qual emergem atores políticos e demandas sociais pouco vistas durante os governos petistas (2003-2016). Paula e Ayala (2020) afirmam que esse fenômeno tem a ver com a polarização na esfera pública dos Estados Unidos da América (EUA), semelhante ao descrito por James Hunter como “guerras culturais”. De acordo com o autor, a tese *Culture wars: the struggle to define America* (1991) aponta que a agenda política dos EUA mudou para debates sobre os conceitos de família, homoparentalidade, currículo escolar, etc., ao invés de questões fiscais e de renda. Isso resultou em um novo antagonismo entre conservadorismo punitivo e progressismo compreensivo, ao invés da antiga oposição entre direita liberal e esquerda interventora em prol da justiça social.

Verifica-se, portanto, sucessivos ataques políticos ideológicos ao setor das artes, da ciência e das humanidades, por meio de

negacionismos e questionamentos à ciência; desmonte e corte de verbas das instituições públicas federais de cultura e de educação; ataques à autonomia das instituições federais de educação, cerceamento da imprensa, criminalização da arte e oposição à diversidade cultural brasileira envolvendo questões raciais, além de gênero e religião. Situações desse tipo atingem diretamente as instituições de educação, em especial, as de ensino superior, pois confrontam o princípio constitucional que lhes garante, conforme o artigo 207, “autonomia didático-científico, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”. É graças ao processo democrático que se faz cumprir a autonomia e a livre produção do conhecimento da universidade. Salles (2020) ressalta que não há democracia plena sem que seus cidadãos participem da deliberação, no que lhes concerne.

Não há democracia sem o trabalho para que se observem algumas condições: 1) igualdade de direitos; 2) reconhecimento da alteridade; 3) condições equânimes de acesso aos meios de argumentação; 4) confiança na própria linguagem como terreno comum para resolução de conflitos (Salles, 2020, p. 82).

Os últimos anos no Brasil são marcados pela ascensão e pelo declínio do MinC e de suas ações, porém, há muitas demonstrações de maturidade do campo cultural, que vem reagindo aos ataques advindos do governo federal por meio de articulações e de mobilizações políticas com o parlamento, e no alcance da aprovação de projetos importantes – como a Lei Aldir Blanc e a Lei Paulo Gustavo, que visam ações emergenciais destinadas ao setor cultural, a serem adotadas em decorrência dos efeitos econômicos e sociais da pandemia de covid-19. A mobilização da sociedade civil com o poder legislativo ocorreu devido a situação de abandono da parte do executivo federal. Projetos de auxílios emergenciais para a área foram elaborados por deputados. Ações na Câmara Federal de Deputados, lideradas pela Comissão de Cultura, presidida pela deputada Benedita da Silva, desencadearam um movimento de mobilização dos trabalhadores da cultura. Fóruns dos secretários de cultura ampliaram discussões e debates por todo o país (Calabre, 2021).

Na área da educação, a promoção de diversos documentos, encontros, seminários e grupos que foram formados em torno dessa pauta cresceu na última década. Em 2013, foi realizado o I Seminário Cultura e Universidade – Bases para uma política nacional de cultura para as Ifes, realizado pela Universidade Federal

da Bahia (UFBA) em parceria com o MinC, com o Ministério da Educação (MEC) e com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproext). Este seminário contribuiu para o início formal de um processo de legitimação das políticas na área da cultura. No mesmo ano, foi publicado o documento denominado *A extensão tecnológica para a rede federal de educação*, que trata sobre a temática da política de cultura na extensão, apontando os diversos meios culturais em que as instituições da Rede de Ensino Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) estão inseridas e o papel destas em relação a sua comunidade local, além de destacar os princípios inerentes às ações culturais que advém do “respeito à diversidade cultural, do acesso universal aos bens e serviços culturais, da transversalidade das políticas culturais e da garantia da cidadania cultural” (CONIF, 2013).

Em 2015, ano tido como um marco para o MinC e para o MEC, foi lançado o Edital Mais Cultura nas Universidades. Tal iniciativa foi uma integração entre as áreas de cultura e de educação que, posteriormente, veio a ser articulada estrategicamente pela criação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac) durante a gestão de Juca Ferreira – governo Dilma Rousseff – à frente do MinC. A secretaria, segundo Juca Ferreira, tinha como objetivo a construção de “políticas e programas capazes de fortalecer as práticas e saberes culturais nos processos educativos como um caminho para a qualificação e a ampliação do repertório cultural de crianças e jovens de todo país e garantia de seus direitos culturais” (Ferreira, 2015). Segundo Tainana Andrade (2018), há uma relação entre o Edital Mais Cultura nas Universidades e algumas das metas estabelecidas no PNC, o qual inclui o Plano Nacional de Educação (PNE). Como forma de fomentar essa relação, foi publicado, em 2014, o Edital Mais Cultura nas Universidades, que tinha como objetivo criar planos de cultura nas Ifes no Brasil.

O edital tinha como objetivo fortalecer a cultura no Brasil, mas foi criticado por apoiar atividades específicas e impor prazos curtos para a elaboração de planos institucionais. Houve discordâncias sobre o modelo padrão adotado e a participação dos pró-reitores na avaliação, considerados suscetíveis a influências internas. Dessa forma, a criação de um plano cultural universitário é complexa e exige tempo e colaboração. Apenas 9 das 18 primeiras colocadas receberam a primeira parcela dos recursos prometidos devido à interrupção do programa após o *impeachment* de Dilma Rousseff

(Andrade, 2018). Apesar das críticas e da descontinuidade do Edital Mais Cultura nas Universidades, a iniciativa incentivou muitas instituições a repensarem o papel da cultura na gestão universitária.

Destaca-se as ações revigorantes por parte das instituições de educação superior que, apesar dos atentados sofridos, unem forças em prol da institucionalização da cultura em seus espaços nos últimos anos, com destaque para o diagnóstico cultural da UFBA, a elaboração da política e do plano de cultura do Instituto Federal da Bahia (IFBA), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Universidade Federal do Cariri (UFCA), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e muitas outras instituições de educação superior com tramitação e aprovação recente de documentações relativas a políticas e a planos de cultura pelo país. Percebe-se, portanto, que apesar da descontinuidade do edital, esse mecanismo levou à mobilização em torno da pauta que converge educação e cultura nas instituições de ensino superior, que prosseguiram com seus instrumentos de planejamento mesmo após o término do edital.

Em 2017, nasce o Fórum de Gestão Cultural das Instituições de Ensino Superior (Forcult), formado por servidores das instituições de ensino superior no Brasil que se organizam em instância colegiada para pensar o lugar da gestão cultural nas universidades, nos institutos federais, nos centros universitários, nas faculdades e congêneres. Esse fórum tem por finalidade criar bases para a sistematização de dados e documentos norteadores das políticas culturais nas instituições de ensino superior. Em 2020, o IV Forcult Nacional contou com a presença de 258 participantes inscritos e de 87 instituições de ensino superior (Forcult, 2022).

Contudo, percebe-se que tanto na área da cultura quanto na educação, apesar das diversas iniciativas e mobilizações, verificou-se um cenário de ausências na garantia dos direitos sociais e culturais que solapa a história do Brasil e seus avanços nessa área. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se que o período de expansão das políticas culturais nacionais fortaleceu politicamente seus atores que agora se veem convocados a lutar politicamente pelo campo da cultura no país. Desse modo, disputar os valores simbólicos que também permeiam as instituições de educação é também uma discussão do campo político cultural.

Nesse contexto, destaca-se o pensamento do autor Víctor Vich (2017) sobre como a política cultural pode colaborar para a insti-

tucionalização da cultura não somente nos ambientes tradicionais de gestão cultural, mas a partir do potencial transversal da cultura com diversas áreas, com objetivo de “reorganizar o cotidiano...[e] contribuir para a construção de uma nova hegemonia”, uma nova cultura comum, um novo imaginário e novas mentalidades. A verdadeira transformação social deve ser uma mudança fundamental na vida diária e as políticas culturais devem estar articuladas com políticas educacionais e econômicas, além de políticas de saúde, de habitação, de meio ambiente, de gênero, de segurança cidadã e de combate à corrupção para evitar a visão da cultura como entretenimento ou como assunto para especialistas (Vich, 2017).

Por isso, ressignificar os espaços de educação é ressignificar o indivíduo e a sociedade na busca de novos sentidos e saídas para atender aos anseios sociais, mesmo que não seja nas esferas macro de decisão, mas no olhar atento para o que podemos fazer nas esferas de decisões locais, como os espaços educacionais que não podem mais fechar os olhos para as múltiplas possibilidades de entrelaçamento social e cultural que lhes é permitido transitar. A importância de pensar a cultura de forma transversal e articulada com áreas estratégicas, como a educação, se faz necessário na busca por consistência, sistematização e resultados no desenvolvimento socioeconômico. A ideia ampliada de cultura como elemento de integração social reconhece as instituições de educação como espaço simbólico, de diversidades culturais e de inclusão social.

Nesse aspecto, concordamos com Sguissardi (2009) quando este diz que é possível ser utópico sem se tornar um otimista ingênuo. De acordo com o autor, a democratização do acesso ao ensino superior e a garantia de não evasão e de conclusão do curso são questões que dependem de políticas de inclusão social, de distribuição de renda e de erradicação da indigência e da pobreza. Além disso, compartilhamos da opinião do autor: a luta por essas utopias é imprescindível para o desenvolvimento e para o progresso da sociedade, uma vez que, sem elas, a “barbárie” poderia ser ainda maior.

Assim, recorremos a Paulo Freire (2005) na defesa da cultura como um elemento fundamental para a construção da identidade e para a transformação social. Freire argumenta que a educação deve respeitar as crenças, os valores e as tradições das pessoas, sendo um processo libertador que promove a consciência crítica e o diálogo entre professores e alunos. Ele enfatiza que a educação

deve ajudar as pessoas a questionar a realidade, a compreender as relações de poder e a lutar por mudanças.

## Políticas governamentais e os reflexos na interseção entre educação e cultura

A proximidade existente entre as Ifes no Brasil – muitas delas multicampi – e a sociedade é um importante fator que possibilita entender como se dá a dinâmica desses espaços e a forma como a educação, a cultura e a política são articuladas, visto que essas instituições educacionais, em sua natureza, também são instituições culturais, catalisadoras de múltiplos saberes e ações compartilhadas e multiplicadas. A partir dessa relação, é possível pensar em estratégias diferenciadas de atuação do Estado em lugares remotos do país que muitas vezes não possuem bibliotecas, equipamentos culturais, cinemas, internet etc., mas que possuem as instituições de educação como espaço que valoriza, fomenta e promove a diversidade de saberes e culturas. Como afirma Rubim (2019, p. 7),

O velho desafio da formação técnica articulada com a humanística, cultural e científica retorna para além dos estritos anos de graduação universitária (READINGS, 2002). A abertura da instituição para o reconhecimento oriundo de fora da universidade se torna desafio para sua melhor conexão com a sociedade e as múltiplas modalidades de conhecimento existentes no presente.

Para o autor, é importante que as instituições superiores estabeleçam um diálogo com a sociedade através do reconhecimento e do encontro de saberes desse espaço que se deseja contemporâneo, além disso, o diálogo intercultural, a promoção e a preservação da diversidade cultural são também reconhecidos como seus valores.

Segundo Rubim (2019), a universidade pública brasileira é um exemplo de instituição que enfrenta desafios significativos, mas que, apesar disso, conseguiu se consolidar em um patamar científico e cultural bastante expressivo. Além de ser responsável pela quase totalidade da pesquisa realizada no país, a universidade também desempenha um papel fundamental na resistência contra autoritarismos e em favor da democracia e das liberdades, condição essencial para exercer sua autonomia. Para o autor, a atuação cultural das universidades ocorre em diversas dimensões. A formação

de todos os estudantes implica na transmissão de saberes culturais humanísticos e técnicos em todas as áreas de conhecimento. A cultura está presente em espaços acadêmicos dedicados às artes, patrimônio, museus, estudos culturais, políticas e gestão culturais, culturas populares, culturas digitais, bibliotecas, gastronomia, moda e em áreas temáticas específicas. A universidade desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para campos culturais delimitados, como artes e patrimônio, além de possuir centros de pesquisa dedicados à cultura. No campo da extensão, as universidades oferecem diversas atividades culturais, dispondo de equipamentos e corpos estáveis voltados para a arte e para a cultura. Esse universo cultural permite um desempenho amplo e complexo das universidades no campo cultural (Rubim, 2019).

Nessa perspectiva, Souza e demais autores (2021) destacam os governos de Luiz Inácio Lula da Silva – 2003 a 2010 – e de Dilma Vana Rousseff – 2011 a 2016 – pois estes proporcionaram um contexto de muitas inaugurações nas políticas públicas e de fortalecimento das relações entre cultura e educação de um modo geral. Três marcos podem ser sublinhados como fundamentais para a interação entre as políticas de cultura e de educação neste período. O primeiro marco elencado é a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007, que depositou volumosos investimentos nas instituições públicas de ensino superior com o objetivo de gerar condições de acesso e permanência e de qualificar as estruturas físicas e os recursos humanos existentes (Souza *et al.*, 2021).

A redefinição de um ambiente universitário mais democrático e menos elitista estava no bojo das lutas sociais há muito tempo no país. A retomada do papel central do Estado na expansão e na interiorização das instituições federais de educação é uma marca desse período, que contempla a gestão de Fernando Haddad à frente do MEC. O Reuni se soma a outros programas que possibilitaram a democratização do ensino superior no Brasil, seja por financiamento estudantil, ou por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, como a partir do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Segundo Silva (2018), foram construídas 140 escolas técnicas no país de 1909 a 2002, e, entre 2003 e 2016, o MEC, por meio do programa de expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criou mais de 500 *campi*. Em 2019,

concretizou-se a construção de 661 *campi* em funcionamento, totalizando 38 IFs presentes em todos os estados (Brasil, 2019). Além disso, foram criadas 18 novas universidades federais nesse período, muitas delas multicampi. A ramificação dessas instituições pelo país significou a ampliação do número de vagas e a interiorização da educação superior no Brasil, antes muito centrada nas capitais, e com ela uma série de benefícios para os municípios e seus territórios.

[A] implantação [do Reuni] deu margens para que essas reformas atingissem também os setores de artes e cultura das universidades, seja na gestão da política cultural das instituições, seja por meio de investimentos diretos no tripé ensino-pesquisa-extensão ligado ao campo cultural. Devido aos efeitos iniciais gerados, onde se contemplou também cursos associados às artes, à diversidade e à economia da cultura, além de apoiar a formação de professores e o desenvolvimento de pesquisa e extensão neste campo, Acco (2012, p. 26) avalia que o programa possuía um grande potencial em 'se converter num importantíssimo mecanismo de afirmação da política de educação e cultura' (Souza *et al.*, 2021, p. 4).

Para os autores, o segundo marco é o PNC de 2010, que, dentre outros objetivos, visa fomentar a presença da cultura no ambiente escolar, o que significa que a cultura deve estar presente em todos os níveis de ensino, nas universidades e nas pesquisas acadêmicas.

[...] fortemente influenciado pelas Conferências Nacionais de Cultura ocorridas em 2005 e 2010, responsáveis por indicar a emergência em reaproximar as duas agendas em questão. O PNC consolida em sua redação metas relacionadas à interação entre educação e cultura, em que, das sete metas dedicadas ao tema 'Educação e produção de conhecimento', cinco (as metas 15, 16, 17, 18 e 19) estão diretamente ligadas ao ensino superior e ao ensino técnico, especificamente voltadas à formação de agentes e gestores culturais, fomento à pesquisa, à qualificação, à capacitação e à certificação dos agentes culturais (BRASIL, 2012). Neste sentido, a centralidade dada às IPES no PNC demonstra que estas instituições passaram a desempenhar um papel cada vez mais estratégico para a consolidação do desenvolvimento humano, social, político e econômico, potencializado pela dimensão cultural (Souza *et al.*, 2021, p. 6).

De acordo com Souza e demais autores (2021), o Programa Mais Cultura nas Universidades constitui um terceiro marco no contexto universitário brasileiro, conforme supracitado, por meio do estímulo a elaboração de planos de cultura, esse mecanismo teve como propósito ampliar as ações culturais e incentivar a formação cultural dos estudantes, além de promover a integração entre os espaços universitários e as comunidades do entorno. O impacto dessa iniciativa ressoa até os dias atuais, pois colocou a interseção entre educação e cultura na pauta das instituições públicas de educação superior. A experiência em andamento na UFCA ilustra bem esse ponto. A elaboração do plano de cultura nessa universidade suscitou debates significativos acerca da atuação da Pró-reitoria de Cultura (Procult). Esses debates levaram à curricularização da cultura, promovendo ainda mais a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e fortalecendo a relação entre o currículo e a cultura local/regional (Almeida, 2019).

O projeto Diálogos Transversais é outra ação que busca contribuir para a curricularização da cultura. É uma ação realizada em parceria com a Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PRPI), na qual dois professores e um mediador são convidados para debater um tema comum e transversal nas ciências exatas e nas artes. Cada convidado deve levar seus alunos para que aquele momento se torne uma aula 'diferente' sobre o assunto. A primeira edição ocorreu em maio de 2018 com o tema Cores: o visível e o invisível, com um convidado da área de Física e outro das Artes Visuais com mediação de um professor do Design. Em 2018, iniciaram-se as tratativas para implantação, como política da universidade, de projetos que buscam interação entre conhecimentos científicos e saberes populares centrados na tradição oral, nos moldes da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2010). Na prática, essa ação consiste na realização de disciplinas na graduação e na pós-graduação com o professor da respectiva disciplina junto aos Mestres da Cultura, no princípio titulados com notório saber pela Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT). Essa ação já ocorre com bastante sucesso em algumas IES, como UnB, UFMG e UECE (Almeida, 2019, p. 9).

O quarto marco relevante destacado pelo autor é a criação, em março de 2015, da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (Sefac), que substituiu a Diretoria de Educação e Comunicação para a Cultura, do MinC. A mudança institucional

ênfatisa a importância da educação dentro do MinC, que agora possui um departamento com *status* de secretaria. Essa medida apresentou perspectivas promissoras, como a possível criação do Programa Nacional de Formação Artística e Cultural, que seria o nono componente do SNC, além de outras políticas planejadas (Souza *et al.*, 2021).

Além das ações citadas nesse período, a Lei de Cotas – Lei Federal nº 12.711/2012 – é um marco importante para a educação e para a cultura, trazendo diversidade de corpos, de cores, de gêneros, de etnias e de realidades sociais, econômicas e geográficas para as instituições de ensino superior. Essa mudança significativa contribuiu para a transição de um ambiente acadêmico menos elitista para um mais democrático e heterogêneo, promovendo maior diversidade cultural e social.

Esse novo grupo de estudantes, constituindo uma massa crítica, busca conteúdos, práticas, experiências, teorias e discursos mais relacionados às realidades locais e menos centrados na perspectiva eurocêntrica ou estrangeira. Os desafios atuais das instituições públicas de ensino superior envolvem não apenas questões econômicas e aprimoramento de *rankings*, mas também a capacidade de se reinventar discursiva e institucionalmente. Isso implica planejar, organizar e orientar sua estrutura burocrática e administrativa para enfrentar desafios urgentes, buscando uma estrutura menos rígida e mais sensível às realidades empíricas que a universidade investiga teoricamente, mas nem sempre está habituada a lidar na prática.

No campo da defesa dos direitos humanos são criadas as ações afirmativas de reparação histórica das desigualdades culturais e sociais. São afirmativas porque reconhecem o direito de reparação histórica das exclusões construídas e reproduzidas, em especial, o racismo institucional e cotidiano em que as maiores vítimas são os negros e afro-descendentes produtores de bens e riquezas materiais e não materiais, no entanto, privados do acesso ao que ajudaram construir. A democracia racial no Brasil foi, por muito tempo, um discurso ideologicamente construído para dissimular as assimetrias culturais e sociais entre as diversas etnias e grupos sociais do país. [...] As políticas de ação afirmativa, muito problematizada na academia e discutida nos meios de comunicação, ainda para muitos se reduzem a reserva de vagas ou sistema de cotas nas universidades. Contudo, elas não se restringem a um só campo, tampouco a um grupo. É um conjunto de medidas que visam

superar as iniquidades entre grupos sociais e raciais que se situam em posições inferiores no espaço social e elevá-los a posições mais elevadas na sociedade por meio de ampliação do capital cultural possível de maior acesso à educação, emprego, bens materiais, de reconhecimento cultural, entre outros (Cavalcante; Baldino; Hamú, 2016, p. 57-58).

Cavalcante, Baldino e Hamú (2016) recorrem a Bourdieu para conceituar a educação superior como um campo social composto por relações objetivas e por uma lógica própria. Esse campo é influenciado por interesses específicos e é marcado por forças e lutas. Os agentes envolvidos atuam de acordo com suas posições no espaço social, conservando ou modificando a estrutura do campo. Os agentes possuem um *habitus*, que é uma internalização da estrutura social. No caso da educação superior pública brasileira, certos grupos sociais, especialmente das camadas médias, têm um *habitus* favorável ao ingresso na universidade, e seus filhos são preparados desde cedo com recursos e experiências que os tornam competitivos na disputa pelas vagas. Além disso, segundo Cavalcante, Baldino e Hamú (2016), o campo da educação superior é regido por consensos e leis que o regulam. A meritocracia tem sido usada como discurso para justificar a exclusão de grupos sociais e raciais historicamente desfavorecidos das vagas nas universidades públicas. Esses discursos visam dissimular as desigualdades sociais e legitimar as desigualdades escolares. A abertura do acesso ao campo da educação superior a grupos em desvantagem gera polêmicas, pois desafia os consensos estabelecidos e questiona a *doxa*, que é aceita por todos os agentes. Segundo Thiry-Cherques (2006), a *doxa*, conforme definida por Bourdieu, é o conjunto de crenças e suposições amplamente aceitas e indiscutíveis em um campo social. Essas crenças formam o senso comum, abrangendo desde suposições até certezas, e são vistas como naturais e evidentes pelos agentes do campo (Thiry-Cherques, 2006).

O sistema de ensino, segundo Bourdieu, reproduz a cultura dominante e reforça as desigualdades sociais quando adota critérios meritocráticos de classificação. Os autores concluem, portanto, que o campo da educação superior pública é influenciado por pressões externas, como as mudanças sociais e a universalização da educação básica, o que exige sua reestruturação para lidar com a diversidade cultural, social e racial. O processo de ensinar e aprender também

se tornou mais complexo, com ampliação dos saberes e das formas de acesso e de interpretação do conhecimento.

Segundo Rubim (2016), a instituição universitária enfrenta um desafio paradoxal: ela precisa se distanciar e, ao mesmo tempo, se aproximar do seu entorno social. Isso implica se desvencilhar das influências sociais, políticas e econômicas para se dedicar a questões e temas de estudo que, muitas vezes, parecem não ter relevância ou repercussões sociais e mercadológicas evidentes. No entanto, essa abertura para o conhecimento, sempre em busca de novas fronteiras, possibilidades, experimentações e desafios, é o cerne da natureza especulativa da universidade. Portanto, a instituição não pode, em nenhuma circunstância, renunciar a esse compromisso e à sua autonomia.

Ao mesmo tempo, para obter uma maior legitimidade social, a universidade deve interagir de forma intensa com a sociedade, incluindo o mercado e o mundo do trabalho, a fim de atender às demandas e contribuir para a solução dos graves problemas sociais contemporâneos. O compromisso da universidade com a justiça social, a democracia, o pluralismo, a diversidade cultural, a liberdade e a rejeição de qualquer forma de arbitrariedade é fundamental nessa responsabilidade para com a sociedade. Diante desse contexto, uma política cultural coerente deve ser permeada por essas preocupações, embora seja um desafio difícil de equilibrá-las (Rubim, 2016). Portanto, a negligência da dimensão cultural abre espaço para “grave ameaça à instituição universitária, à sua legitimação social e ao desenvolvimento cultural e civilizatório da sociedade contemporânea, tão ameaçada por variadas modalidades de barbárie social” (Rubim, 2016, p. 148).

## Considerações finais

Percebe-se, portanto, que apesar dos avanços significativos alcançados no segmento cultural e educacional durante o período de 2003 a 2016, nos governos de Lula e Dilma, no que concerne à formulação de políticas públicas e à implementação de medidas destinadas a impulsionar o setor em direção a um projeto nacional democrático e igualitário, os anos recentes foram caracterizados por descontinuidades, desmontes, ausências e ataques políticos e ideológicos, ocorridos durante os governos Temer (2016-2018) e, principalmente, Bolsonaro (2019-2022). Essa conjuntura tem

gerado desafios significativos para a reconstrução do país, com especial impacto em áreas sensíveis e cruciais como a educação, que tem sido instada a resistir e se reinventar por meio de suas instituições públicas.

Portanto, é possível observar que a adoção de ações renovadoras e de resistência durante momentos de crise decorre da experiência prévia da sociedade com políticas democráticas confrontadas posteriormente. A construção de políticas públicas e o diálogo social estabelecem vínculos e organizam a sociedade civil em prol de seus direitos, fortalecendo a democracia e politizando os agentes sociais. As iniciativas observadas na área cultural foram formuladas de maneira sistemática, com propostas, projetos e vontade política, apoiadas por uma estrutura administrativa e social organizada, incluindo políticas estratégicas definidas e suportadas por uma realidade orçamentária satisfatória. Desse modo, tais ações reverberam nas instituições de educação, despertando-as para a sistematização de seu potencial cultural por meio da estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, incentivando reflexões sobre seu papel social, político e cultural. Ao se unirem a movimentos artísticos e sociais, essas instituições reconhecem a cultura como um fator crucial para o desenvolvimento da formação humana tanto na academia quanto na sociedade. Para tanto, é imprescindível um diálogo político-democrático entre as instituições e a sociedade, a fim de concretizar esse cenário de maneira viável e eficaz.

## Referências

ALMEIDA, J. R. M. de. As Políticas e a curricularização da cultura na UFCA: o horizonte do Plano de Cultura. *In: ENECULT: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA*, 15., 2019, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UFBA, 2019.

ANDRADE, T. *Análise do Programa Mais Cultura nas Universidades: Política e Gestão Cultural em Instituições de Ensino Superior da Bahia*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, D. F.: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Instituições da Rede Federal*. Brasília, D. F. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. *Proposta de Estruturação Institucionalização e Implementação do Sistema Nacional de Cultura*. Brasília, D. F.: Secretaria de Articulação Institucional, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16793572/Proposta-de-Estruturacao-Institucionalizacao-e-Implementacao-do-Sistema-Nacional-de-Cultura>. Acesso em: 6 de mar. de 2023.

BARBALHO, A. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017a.

BARBALHO, A. Em tempos de crise: O MINC e a politização do campo cultural brasileiro. *Políticas Culturais em Revista*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2017b.

CALABRE, L. Pandemia e pandemônio: impactos sobre o campo da cultura. In: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). *Cultura e política no Brasil atual*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 213-226. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/publicacoes/estante/cultura-e-politica-no-brasil/>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CAVALCANTE, C. V.; BALDINO, J. M.; HAMU, D. R. P. Política de cotas nas universidades públicas brasileiras: Deslocamento discursivo afirmativo para compensatório em tempos de universalização de cotas para quase todos? *Revista Científica de Educação*, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 55-73, dez. 2016.

CONIF. *Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Cuiabá: CONIF, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proex/documentos/conif-2013-extensao-tecnologica-rede-federal-1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2023.

FERREIRA, J. Entrevista com o Ministro da Cultura Juca Ferreira. Entrevistadoras: Denise Marcos Bussoletti e Silvana de Araújo Moreira. *Expressa Extensão*, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/expressa/article/view/3266/2632>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FORCULT. *Histórico do FORCULT: alguns antecedentes*. Fórum de Gestão Cultural das Instituições de Ensino Superior Brasileiras, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://forcultnacional.ufg.br/wp-content/uploads/2022/05/historico-do-forcult-1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PAULA, L. de; AYALA, P. A cultura em crise e a cultura como crise. *Artífices: Revista Acadêmica em Humanidades*, Salvador, v. 1, n.1, p.133-151, 2020. Disponível em: <https://asetore.ifba.edu.br/artifices/article/view/794/485>. Acesso em: 9 mar. 2023.

RUBIM, A. A. C. Balanço político-cultural do governo Bolsonaro. In: RUBIM, A. A. C.; TAVARES, M. (org.). *Cultura e política no Brasil atual*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 37- 55.

- RUBIM, A. A. C. Dilemas culturais da universidade na atualidade. In: RUBIM, A. A. C. (coord.). *A ousadia da criação: universidade e cultura*. 2. ed. Salvador: Edufba, 2016. p. 147-163.
- RUBIM, A. A. C. Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios. In: RUBIM, A. A. C.; BARBALHO, A. (org.). *Políticas culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007. p. 11-36.
- RUBIM, A. A. C. Universidade, cultura e políticas culturais. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, p. 8-17, 2019. Edição especial.
- SALLES, J. C. *Universidade pública e democracia*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- SANTOS, H. S. N. *Políticas públicas de cultura para as cidades: os casos do Recife e de Salvador*. Salvador: Edufba, 2015.
- SGUISSARDI, V. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SILVA, I. L. *A expansão do ensino superior no Brasil: uma análise para o sistema inovativo do Rio Grande do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SOUZA, A. S. A. de *et al.* Cultura e Universidade: a organização do campo cultural nas Instituições Públicas de Ensino Superior da Paraíba. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 127-127, ago./dez. 2021.
- THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.
- VICH, V. O que é um gestor? In: CALABRE, L.; REBELLO, C. *Políticas culturais: conjunturas e territorialidades*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. p. 49-54. Disponível em: [https://observatoriodadiversidade.org.br/wp-content/uploads/2017/06/IC-POLCULTURAIIS\\_vol3\\_ONLINE\\_AF.pdf](https://observatoriodadiversidade.org.br/wp-content/uploads/2017/06/IC-POLCULTURAIIS_vol3_ONLINE_AF.pdf). Acesso em: 26 nov. 2021.

---

Submetido em: 16-06-2023.  
Aprovado em: 29-07-2024.

# Formação para o cuidador escolar sobre comunicação aumentativa e alternativa

**Resumo:** o cuidador atua como colaborador para a inclusão no ambiente escolar por contribuir com seus serviços de cuidado na higiene, na locomoção e na alimentação, entre outros aspectos voltados aos estudantes com deficiências, dentre eles os que apresentam necessidades complexas de comunicação, que podem usar ou não a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). O objetivo desta pesquisa consiste em relatar os procedimentos de elaboração de forma colaborativa e à distância de um conteúdo em formato de vídeo para a formação do cuidador escolar sobre os aspectos referentes à linguagem, língua e comunicação, bem como CAA voltada ao atendimento escolar. O percurso metodológico se configurou em três estudos quantitativos e qualitativos de caráter descritivo e de desenvolvimento, a partir da perspectiva teórica da educação inclusiva e da psicologia histórico-cultural. Os conteúdos formativos em formato de vídeo elaborados à distância e de forma colaborativa entre pesquisadores e especialistas de diferentes áreas do conhecimento demonstraram contribuir na ampliação do conhecimento dos cuidadores escolares acerca da temática linguagem, língua, comunicação e CAA. Os cuidadores demonstraram compreender que a comunicação não se efetiva somente pela fala e incentivaram a comunicação e o uso da CAA na escola, também manifestaram interesse nos temas trabalhados, o que se pode perceber pelos exemplos de falas dos participantes expressando conexões dos conteúdos abordados com a sua atuação cotidiana. Conclui-se que a formação em modelo híbrido com o uso de vídeos instrucionais se configurou em um recurso relevante para trabalhar as temáticas comunicação e CAA.

**Palavras-Chave:** cuidador escolar; profissional de apoio; formação modelo híbrido; comunicação aumentativa e alternativa; educação especial.

**Fernanda Matrigani Mercado  
Gutierrez de Queiroz**

Universidade Federal da Bahia,  
fernanda.queiroz@ufba.br

**Natálie Iani Goldoni**

Universidade Estadual Paulista Júlio  
de Mesquita Filho,  
natalie.goldoni@unesp.br

**Márcia Helena da Silva Melo**

Universidade de São Paulo,  
mmelo@usp.br

## Training for school caregivers on augmentative and alternative communication

**Abstract:** the caregiver acts as a collaborator for inclusion in the school environment by contributing with their care services in hygiene, locomotion and food, among other aspects aimed at students with disabilities, including those with complex communication needs, who may or may not use Augmentative and Alternative Communication (AAC). The objective of this research, which consists of reporting the collaborative and distance elaboration procedures of a training content in video format for the training of school caregivers on aspects related to language, language and communication, as well as AAC aimed at school attendance. The methodological path was configured in three quantitative and qualitative studies of a descriptive and developmental nature from the theoretical perspective of Inclusive Education and Historical-Cultural Psychology. The training content in video format produced at a distance and collaboratively between researchers and specialists in the areas of knowledge have proven to contribute to expanding the knowledge of school caregivers about the theme language, language, communication and AAC. Caregivers demonstrated understanding that communication is not effective only through speech and encouraged communication and the use of AAC

at school. They expressed interest in the themes worked on, which can be seen from the examples of the participants' speeches, expressing connections between the contents addressed and their daily activities. It is concluded that training in a hybrid model with the use of instructional videos was configured as an adequate resource to work on communication and AAC themes.

**Keywords:** school caregiver; support professional; hybrid model training; augmentative and alternative communication; special education.

### **Formación a cuidadores escolares sobre comunicación aumentativa y alternativa**

**Resumen:** el cuidador actúa como colaborador para la inclusión en el ámbito escolar contribuyendo con sus servicios de higiene, locomoción y cuidado de la alimentación, entre otros, dirigidos a estudiantes con discapacidad, entre ellos aquellos con necesidades comunicativas complejas, que pueden o no utilizar la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). El objetivo de esta investigación, que consiste en relatar los procedimientos de elaboración colaborativa y a distancia de un contenido formativo en formato de video para la formación de cuidadores escolares sobre aspectos relacionados con el lenguaje, el lenguaje y la comunicación, así como la CAA dirigida a la asistencia escolar. El camino metodológico se configuró en tres estudios cuantitativos y cualitativos de carácter descriptivo y desarrollista desde la perspectiva teórica de la educación inclusiva y la psicología histórico-cultural. Los contenidos formativos en formato de video producidos a distancia y de forma colaborativa entre investigadores y especialistas en las áreas de conocimiento han demostrado contribuir a ampliar el conocimiento de los cuidadores escolares sobre el tema lengua, lenguaje, comunicación y CAA. Los cuidadores demostraron comprender que la comunicación no es efectiva solo a través del habla y alentaron la comunicación y el uso de CAA en la escuela. Manifestaron interés en los temas trabajados, lo que se puede ver en los ejemplos de los discursos de los participantes, expresando conexiones entre los contenidos abordados y sus actividades diarias. Se concluye que la formación en un modelo híbrido con el uso de videos instructivos se configuró como un recurso adecuado para trabajar temas de comunicación y CAA.

**Palabras llave:** cuidador escolar; profesional de apoyo; entrenamiento de modelos híbridos; comunicación aumentativa y alternativa; educación especial.

### **Introdução**

Atualmente, muitos estudantes com deficiência frequentam as escolas comuns. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2023, eles foram 95% do público-alvo da educação especial, incluídos em classes comuns (Inep, 2024). Esse público se refere aos estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, segundo o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Este espaço educacional foi conquistado em meio a lutas pelos direitos sociais decorrentes da perspectiva educacional inclusiva, conforme apontam Mendes (2006) e Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), entre outros pesquisadores da área. Há mais de 20 anos a sociedade brasileira vem discutindo a inserção dos alunos com deficiência no ensino comum, como o exposto nos estudos de Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006) e Mendes (2006, 2010).

Vários estudos, nas últimas décadas, afirmam que para a inclusão acontecer não basta inserir o estudante com deficiência em uma turma do ensino comum. Buiatti e Nunes (2021) destacam que, para que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é fundamental que novas propostas educacionais sejam implementadas, a partir do princípio da garantia não somente do ingresso no ensino comum, mas a permanência no processo de escolarização com qualidade para todos os estudantes. De acordo com a perspectiva dos direitos humanos, Prieto e França (2018) expõem que a orientação universal do direito à educação deve ser dar pela diferenciação do ensino para quem precisar.

Nesse sentido, englobando a formação dos professores, Mendes (2006) aponta que os alunos que têm acesso à educação não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta de recursos. Machado e Bordas (2022) afirmam que o contexto sociocultural se estrutura para atender aspectos culturais, físicos, intelectuais e sensoriais homogeneizantes, portanto, a sociedade atual ainda precisa despertar para a inclusão da diversidade humana e a escola permanece sendo excludente, reproduzindo rotulações e preconceitos. “Sabemos que garantir o direito ao acesso de todos à educação não é o bastante, é necessário assegurar uma educação de qualidade que garanta não apenas o acesso e sim, a permanência e aprendizagem efetiva de crianças, jovens e adultos” (Machado; Bordas, 2022, p. 126).

Segundo Machado e Bordas (2022), há necessidade de se desenvolver uma escola que seja capacitada a atender a todos com equidade e qualidade, e, nesse contexto, defendem a “[...] participação de todos os atores e autores envolvidos com o espaço escolar (coordenadores, gestores, profissionais de apoio, equipes técnicas, portaria, secretaria, merendeiras, pais, estudantes, comunidade, dentre outros)” (Machado; Bordas, 2022, p. 128).

Nesse itinerário, foi pensada, na presente pesquisa, uma formação na modalidade híbrida para atender aos profissionais de

apoio e/ou cuidadores escolares que atuam junto aos estudantes com necessidades mais complexas de apoio. Essa formação estava organizada em oito módulos voltados para as áreas principais de atuação do cuidador, bem como levando em consideração suas necessidades profissionais, intitulados: locomoção; alimentação; higiene; comunicação; qualidade de vida, formação e valorização profissional do cuidador escolar; aspectos relacionados a deficiências e a condições de saúde; aspectos psicológicos e do desenvolvimento; e inclusão. Porém, neste artigo será apresentado apenas o módulo “comunicação”, que engloba as conceituações de linguagem, língua, comunicação e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

De acordo com as portarias interministeriais nº 362/2012 e nº 604/2013 (Brasil, 2012, 2013), a CAA se configura em uma das áreas de estudo da tecnologia assistiva. Houve revisão por consulta pública em 2021, a qual manteve os recursos e serviços voltados a CAA na atualização do rol dos bens e serviços (Brasil, 2021).

Revela-se, então, o objetivo desta pesquisa, que consiste em relatar os procedimentos de elaboração, de forma colaborativa e à distância, de um conteúdo em formato de vídeo para a formação do cuidador escolar sobre os aspectos referentes a linguagem, língua e comunicação, bem como CAA, voltadas ao atendimento escolar para o estudante com necessidades complexas de comunicação.

Desenvolvida por meio da abordagem teórica da perspectiva educacional inclusiva, respaldada pelos autores Mendes (2006, 2010), Prieto e França (2018), entre outros, e da psicologia histórico-cultural, por meio dos estudos de Vygotski (1997, 2003). Dentre os apoios voltados a escolarização dos estudantes com deficiência, que revelam um comprometimento funcional maior, encontra-se o cuidador/profissional de apoio, cujos saberes e fazeres profissionais compõem o cerne desta pesquisa. Assim, ampliar os conhecimentos referentes a atuação deste profissional contribui para o meio acadêmico e escolar (Queiroz, 2020).

Reconhecendo que a educação inclusiva não se faz a cargo de um único profissional da escola, seja ele o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o cuidador ou qualquer outro, a inclusão é um movimento processual e coletivo e deve ser abraçada por todos os estudantes, os profissionais da escola e a comunidade escolar, envolvendo os pais e o entorno escolar, como os serviços sociais e de saúde, entre outros (Stainback; Stainback, 1999).

Este estudo se justifica pela necessidade de formação que o cuidador escolar possui a respeito das demandas do aluno com necessidades complexas de comunicação, no sentido de favorecer a compreensão desses profissionais da escola a respeito da CAA por meio de sistemas de símbolos que utilizem figuras, ou pictogramas, que auxiliem a compreensão e a expressão dos alunos com deficiência. Portanto, os conteúdos em formato de vídeo para formação à distância do cuidador escolar sobre comunicação e CAA no contexto do aluno com deficiência é uma proposta que visa o empoderamento e a empatia, pois o cuidador escolar está cotidianamente estimulando o estudante com necessidades complexas de comunicação a expressar suas necessidades, contribuindo para a qualidade de vida e a aprendizagem deste, no ambiente escolar. Na intencionalidade de aprofundamento dos estudos, considerou-se necessário detalhar a atuação do profissional cuidador escolar e também dos estudos teóricos da CAA.

### **Profissional de apoio/cuidador escolar que atua no contexto da educação inclusiva**

Considera-se o cuidador escolar, categorizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, dentre os profissionais de apoio, como um agente colaborador para a inclusão no ambiente escolar, por contribuir com serviços de cuidado em relação a higiene, a locomoção e a alimentação, entre outros, favorecendo e possibilitando a participação do aluno com deficiência nas atividades escolares. De acordo com a lei supracitada, no seu capítulo I, considera-se profissional de apoio escolar:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015).

De acordo a tese de doutorado de Queiroz (2020), o papel deste profissional ainda está se delineando de acordo com as demandas existentes em diversas localidades do país. Atualmente, nas escolas, eles atendem prioritariamente aos estudantes com um perfil que revela comprometimento funcional, decorrentes da deficiência física,

que pode combinar-se ou não com diferentes graus de deficiência intelectual, conferindo um quadro peculiar ao desenvolvimento e à conduta deste estudante. Conforme afirma Vygotski (1997), essas deficiências podem ocorrer juntas ou separadas, conferindo-lhes uma dinâmica própria de funcionamento, assim, a pessoa se desenvolve como um todo único em relação à deficiência. A ruptura do equilíbrio cria um sistema de adaptação e possibilita um novo equilíbrio em substituição ao alterado, abrindo possibilidade para o mecanismo de compensação.

Em relação ao termo “cuidador”, estudos revelam que existem diversas nomenclaturas adotadas nas localidades das diferentes regiões do país, como: “cuidador”, “auxiliar de desenvolvimento infantil”, “auxiliar de vida escolar”, “profissional de apoio”, “mediador”, entre outros (Lopes, 2018; Queiroz; Ramos; Melo, 2022). Nesse sentido, o mais comum de se encontrar é o cuidador escolar/profissional de apoio que se responsabiliza pela higiene, pela locomoção e pela alimentação do aluno com deficiência que precise dessa assistência, como determinado pela Nota Técnica nº 19/2010, do Ministério da Educação (MEC), de 8 de setembro de 2010, que trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiências, especialmente no caso do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) matriculados nas escolas comuns (Brasil, 2010). A referida nota técnica deixa claro que este profissional não pode realizar procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Este serviço é oferecido de diversas formas, em algumas localidades, por empresas terceirizadas, em outras, o contrato é feito via processo seletivo simplificado da própria secretaria de educação, o que direciona a nossa discussão acerca dos custos e da dificuldade em oferecer formação para estes profissionais decorrente da rotatividade inerente a estas formas de contrato de trabalho (Lopes, 2018; Queiroz, 2020).

Sem a pretensão de esgotar a temática, procurou-se apresentar, neste título, para possibilitar ampliação do conhecimento acerca do fazer profissional do cuidador, formas de organização e de atuação desses profissionais no território nacional, a partir da legislação vigente e das pesquisas publicadas de alguns autores supramencionados.

O cuidador escolar carece de conteúdos básicos sobre comunicação e CAA, e também da compreensão de como esses profissionais podem colaborar para ampliar a comunicação do estudante

que não utiliza a linguagem oral em parceria com o professor do AEE e da família. A constituição de uma formação à distância em formato de vídeo para o cuidador escolar sobre comunicação e CAA, no contexto do aluno com deficiência, requer um movimento processual, assim como o sentido de comunidade necessário ao processo da escola inclusiva (Queiroz, 2020).

Será abordada, a seguir, a CAA na escola, pensando em uma das possibilidades de atuação do cuidador enquanto interlocutor nesse ambiente.

## **A comunicação aumentativa e alternativa na educação inclusiva**

Segundo a Associação Americana de Fonoaudiologia (American Speech-Language-Hearing Association, c2024), a CAA compensa prejuízos na produção e/ou compreensão fonoaudiológica, incluindo o modo de comunicação falado e o escrita. É uma área de conhecimento interdisciplinar que contempla o uso de símbolos, recursos, estratégias e serviços para tornar possível a ampliação da comunicação e interação de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e necessidades complexas de comunicação (Deliberato; Ferreira-Donati, 2017).

A CAA é utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados a pessoas com perda temporária ou permanente da linguagem falada ou escrita, possibilitando sua adaptação e funcionalidade no contexto que estiver inserida, auxiliando a compreensão dos interlocutores (Deliberato, 2010; Deliberato; Manzini, 2012; Von Tetzchner, 2005, 2018; Von Tetzchner; Martisen, 2000).

Segundo Light, Mcnhaughton e Caron (2019), pesquisas são necessárias com urgência para avançar a compreensão da percepção cognitiva, motora, sensorial, e dos processos linguísticos e sociais de crianças com necessidades complexas de comunicação e seus parceiros, em diferentes estágios de desenvolvimento, para garantir que a comunicação alternativa seja adequada ao desenvolvimento, e isso impõe um aprendizado mínimo.

Consolidar uma comunicação alternativa é um desafio para a efetiva participação em casa, escola, trabalho, cuidados de saúde e ambientes comunitários dos usuários de CAA, os ganhos obti-

dos no aprimoramento da comunicação de crianças e jovens com necessidades complexas de comunicação por meio da CAA são notáveis e de fundamental importância (Light; Mcnaughton, 2014).

Muitas crianças com necessidades complexas de comunicação ainda não têm a oportunidade de participar de um processo educacional apropriado devido, a evidências científicas que demonstram que em parte as habilidades de comunicação são limitadas, ainda que até 90% dos alunos com necessidades complexas de comunicação entram na idade adulta sem adquirir habilidade funcional de alfabetização (Foley; Wolter, 2010).

Segundo Deliberato e Donati (2017), há necessidade de treinamento e capacitação dos diferentes profissionais da escola a respeito da CAA. A formação deve ser direcionada para a reflexão e conhecimento da importância da comunicação, valorização da interação social e a mudança de olhar do professor em relação aos alunos com necessidades complexas de comunicação. O professor e demais profissionais da escola em conjunto com as trocas com as famílias e profissionais de saúde devem ter o conhecimento, reflexão e discussão a respeito do processo de implementação da CAA. A equipe de profissionais da educação que atua com o aluno com necessidades complexas de comunicação necessita elaborar com a escola um programa de capacitação e implementação de sistemas e recursos de CSA (Deliberato; Donati, 2017).

## Percurso metodológico

A realização deste trabalho foi estruturada em três estudos. O primeiro estudo, de caráter descritivo, buscou detalhar os cuidadores escolares, realizar o levantamento dos conhecimentos sobre comunicação e sobre CAA, bem como de suas necessidades formativas para o exercício profissional. Este levantamento descritivo foi realizado por meio de questionário, de observação participante e de entrevistas. O segundo estudo contemplou uma pesquisa colaborativa de desenvolvimento, buscando elaborar a formação na modalidade híbrida para o cuidador escolar de estudantes com necessidades complexas de comunicação, com a contribuição de especialistas das áreas de conhecimento na elaboração de vídeos instrucionais e, na sequência, para avaliar a usabilidade da plataforma Moodle, na qual estavam hospedados os vídeos criados e as atividades a serem realizadas pelos cursistas/participantes.

A avaliação da usabilidade foi realizada por meio de entrevista com usuários. Por fim, o terceiro estudo contemplou o desenvolvimento e a avaliação da Comunidade Colaborativa Virtual dos Cuidadores (CCVC) para o aperfeiçoamento profissional dos cuidadores escolares de estudantes com necessidades complexas de comunicação.

Foram participantes desta pesquisa os cuidadores escolares de estudantes com deficiência que atuavam em escolas de ensino fundamental de um município paulista que foram identificados pela letra “C” de cuidador e uma combinação numérica. Nesse contexto, estabeleceu-se como critérios de inclusão: a) atuar como cuidador escolar atendendo alunos do ensino fundamental; b) referir ter conhecimento básico de informática com uso da internet ou interesse em aprender; c) não ter vencimento de contrato previsto para o ano em que foi realizada a pesquisa; d) aceitar participar da pesquisa. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – CAAE: 70166017.7.0000.5561 – e foi aprovada pelo parecer nº 4.021.165.

Para a realização do primeiro estudo, dos 60 cuidadores escolares que atuavam em escolas de ensino fundamental nas duas diretorias regionais do município pesquisado, foram participantes deste estudo 46 cuidadores escolares de estudantes com deficiência e dois membros da equipe gestora de escolas do ensino fundamental dessa jurisdição, de acordo com os critérios de inclusão.

Para a realização do primeiro estudo foi necessário, inicialmente, a elaboração de um questionário pela pesquisadora, visando compor a caracterização e o perfil dos profissionais. Para verificar a clareza das questões elaboradas, o questionário foi submetido à apreciação e à análise dos membros do Laboratório de Pesquisa em Prevenção, Educação e Saúde da Universidade de São Paulo (Lappes/USP).

Ainda foi realizada 40 horas de observação participante em duas escolas das respectivas diretorias, além de uma entrevista semiestruturada com cada um dos cuidadores escolares atuantes nessas escolas, e com um dos membros da equipe gestora escolar para detalhamento de informações quanto à atuação deste profissional no contexto escolar, para assim obter informações sobre quais conhecimentos a equipe gestora possui em relação ao trabalho desenvolvido pelo cuidador. Buscou-se constituir também o perfil de estudantes que utilizam CAA para se comunicarem, a

percepção sobre a necessidade deste profissional na escola, bem como o histórico detalhado da necessidade de contratação deste profissional para atuar na escola e comportamentos e relações interpessoais do cuidador no contexto escolar e se a escola conta com outros profissionais para apoio à inclusão.

Quanto à análise do primeiro estudo, os dados foram organizados e analisados quantitativa e qualitativamente de maneira estruturada. Os dados quantitativos foram organizados em tabelas por meio do *software* Microsoft Office Excel e posteriormente foram apresentados e analisados em forma de estatística descritiva. Em relação aos dados qualitativos, primeiramente foi realizada a transcrição das entrevistas, com os devidos ajustes das normas ortográficas e gramaticais. Na sequência, foi realizada a triangulação dos dados em um único documento redigido a partir dos dados dos instrumentos de pesquisa, conforme proposto por Triviños (2008). Na posse destes dados, foi possível efetuar o levantamento temático, que permitiu identificar as categorias emergentes que se tornaram os conteúdos formativos à distância em formato de vídeo instrucional.

No segundo estudo, foi planejada e avaliada a usabilidade da plataforma, bem como a criação e a hospedagem dos vídeos. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com seis profissionais de apoio que não eram participantes da CCVC para avaliação da usabilidade, em relação à construção dos vídeos e ao conteúdo disponibilizado na plataforma Moodle da universidade. Os vídeos foram planejados pelas pesquisadoras em parceria com especialistas, visando a forma e o conteúdo, e foram editados pela pesquisadora em parceria com auxiliares de pesquisa.

A elaboração desses vídeos se deu da seguinte forma: foi realizada uma reunião de *briefing* para as especificações dos conteúdos, de acordo com os dados coletados nos questionários, bem como a forma e o tempo dos vídeos com cada um dos especialistas convidados – esta reunião ocorreu à distância pelo Skype, plataforma de comunicação *on-line*. Na ocasião, os profissionais assinaram um termo de autorização de uso de imagem e áudio. Especificamente sobre linguagem, comunicação e CAA, dois vídeos foram elaborados – um foi filmado pela pesquisadora e outro pela especialista, fonoaudióloga e mestra convidada – e encaminhados à pesquisadora. Na sequência, os vídeos foram editados com a colaboração de um auxiliar de pesquisa, inseridos no *host* do e-Aulas USP e, conforme o

desenvolvimento dos assuntos na CCVC, eram postados, via *link*, na plataforma Moodle pela pesquisadora, seguidos por uma atividade relacionada à temática, desenvolvida especialmente para este fim e com a intenção de fomentar a participação, a reflexão e a troca de experiências entre pares. Assim, a pesquisadora atuou como mediadora na CCVC. Ao final de cada entrevista, foram solicitadas sugestões tanto de melhorias como de novas temáticas suscitadas pela participação.

No terceiro estudo, foi realizado o uso da CCVC pelos participantes por um período de quatro meses. Em seguida, aplicou-se um questionário para identificar a opinião dos cuidadores escolares quanto aos conteúdos formativos em formato de vídeo, e o quanto cada módulo havia contribuído para o conhecimento acerca da temática específica desenvolvida. Eles assinalaram a partir das afirmações: “ampliou meu conhecimento/trouxe novos conhecimentos”; “manteve o meu conhecimento/mostrou o que eu já sabia” e “me deixou confuso(a) em relação aos meus conhecimentos anteriores”.

## Resultados e discussões

No primeiro estudo, verifica-se que, dos temas levantados pela categorização conforme Bardin (2016), após a triangulação dos dados (Triviños, 2008) de algumas das questões abertas do questionário e das entrevistas, revelaram-se as categorias que se constituíram as grandes áreas de temáticas a serem abordadas. Dentre elas, a categoria “comunicação” e a subcategoria “aspectos da comunicação com o estudante”. A comunicação se revela como aspecto primordial no contexto escolar, bem como em todos os ambientes de relações humanas.

No contexto desta pesquisa, os participantes trouxeram indagações e comentários pertinentes quanto aos aspectos de como se comunicar com o estudante não usuário de linguagem verbal, como: “*a criança que não fala pode me entender?*”. Essas dúvidas são pertinentes, pois são decorrentes das necessidades complexas de comunicação dos estudantes que estão sob seus cuidados, em sua maioria crianças com Paralisia Cerebral (PC), TEA ou deficiências múltiplas – que se caracteriza pela associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências –, segundo as respostas dos questionários. A sensibilização do olhar dos participantes para

as outras formas de comunicação, como balbucios, gritinhos, expressões faciais e corporais, entre outros, foram um dos aspectos abordados referente à comunicação, também foram esclarecidos os conceitos de “comunicação humana”, “língua” e “linguagem”, bem como uma breve noção de CAA para que o cuidador escolar pudesse se posicionar um como interlocutor ao se deparar com um estudante usuário dessa forma de comunicação.

A abordagem foi a partir de pressupostos teóricos propostos por pesquisadores de referência na área, como Deliberato (2008) e Light (2003). Sendo a CAA definida como “[...] toda forma de comunicação que complementa, suplementa, substitua ou apoie a fala. Destina-se a possibilitar a ampliação das necessidades não só expressivas, mas também receptivas” (Deliberato, 2008, p. 234). Nesse contexto, Light (2003) afirma que o ambiente é muito importante para a comunicação e o desenvolvimento da capacidade de compreender os símbolos, e Deliberato (2008) complementa que a CAA pode se tornar um instrumento para aprendizagem devido ao fato de ser um facilitador dos aspectos comunicativos.

Outro relato por parte do cuidador escolar *“sei que eles não falam, mas entendem o que a gente fala, e quando eles gostam do que a gente está falando dão risada e eu fico feliz”*. Para Vygotski (2003, p. 60), “[...] a linguagem surge inicialmente como meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, se converte em fala interior, que vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna”.

Assim, se o cuidador escolar tiver conhecimento desses aspectos, poderá se comunicar melhor com os estudantes que não utilizam a linguagem verbal, além de colaborar com o professor do AEE na ampliação de interlocutores. Nesse sentido, o uso da CAA em diversos contextos se faz necessária. Em relação ao uso da CAA em diversos ambientes da escola, as autoras Queiroz e Melo (2021, p. 3132) expõem o seguinte relato de uma cuidadora escolar:

[...] eu tenho um PECS<sup>2</sup> dentro do banheiro, indicando o que pode e o que não pode, o que vai ser feito dentro do banheiro, só que dentro da sala de aula, ele já não tem isso, então dentro da sala de aula ele fica solto, apesar de, a gente tem alguns acessos, e a gente consegue utilizar, mas dentro da sala é um pouco mais difícil, então quando a gente tem, a gente utiliza sim, e é muito bom (C9).

2 Picture Exchange Communication System, um dos sistemas de comunicação alternativa.

Referente a essa fala, uma colega, também cuidadora escolar, se posicionou com o seguinte relato: “e, neste caso, quem perde é o aluno, porque ele tem lá, mas não tem aqui” (Queiroz; Melo, 2021, p. 313). A exposição da cuidadora valoriza a importância do uso da CAA para estudantes com esse perfil. De acordo com Von Tetzchner e demais autores, o “[...] desenvolvimento de meios alternativos de comunicação não constitui apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; implica um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito [...]” (Von Tetzchner *et al.*, 2005, p. 155)

Outros aspectos da comunicação entre o cuidador, os demais funcionários da escola, a equipe gestora, os professores, a família e outros, acabam manifestando reflexos nas relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, e foram abordadas na subcategoria “Qualidade de vida, relações e valorização profissional do cuidador” por este motivo. Assim, abrange-se outros aspectos da qualidade de vida e da valorização profissional, que não serão detalhados aqui por não se configurar objeto deste estudo.

Devido à proposta de formação se tratar de um ensino na modalidade híbrida com encontros formativos presenciais e *on-line*, na qual foram utilizados vídeos instrucionais, especialmente gravados para essa finalidade, foi necessário realizar um levantamento do conhecimento de uso da rede de internet e plataformas digitais pelos participantes. Sobre acessar a rede de internet e participar de redes sociais virtuais, 40 participantes responderam que sim, cinco responderam que não, e um participante não respondeu. Por sua vez, 39 relataram saber fazer buscas no Google ou outros *sites* de pesquisa *on-line*. Quatro participantes afirmaram não realizar e três cuidadores não responderam. Em relação aos equipamentos utilizados para acessar a rede de internet, 24 participantes afirmaram utilizar o computador, 36 celular/*smartphone*, três acessam via *tablet*, três cuidadores responderam que não utilizam a internet e dois não responderam.

No segundo estudo, cada categoria encontrada no primeiro estudo veio a se tornar um módulo da CCVC, contendo um vídeo de apresentação e dois vídeos de aprendizagem – que contribuíram para a atuação profissional dos cuidadores escolares na área da comunicação e CAA.

Os dois vídeos foram considerados como pertencentes ao módulo de comunicação, nesse sentido, o primeiro vídeo se referiu ao desenvolvimento da linguagem, constando as diferenças entre

fala, linguagem e comunicação, além da perspectiva das etapas do desenvolvimento de linguagem de crianças com deficiência e do desenvolvimento típico. Vygotski (2006), ao tratar sobre a periodização do desenvolvimento, afirma que o desenvolvimento infantil não se dá em estágios pré-definidos, que se sucedem gradualmente, e sim por períodos críticos de desenvolvimento que se caracterizam por um processo de formação e de surgimento do novo, de formações qualitativamente novas. Assim, pode-se afirmar que as sucessivas etapas etárias determinam o desenvolvimento pela alternância de períodos estáveis e críticos de desenvolvimento.

O vídeo sobre CAA, referindo-se prioritariamente aos aspectos da comunicação com o estudante, demonstra, no seu conteúdo, para o cuidador, assuntos imprescindíveis sobre a CAA e como este profissional pode colaborar para ampliar a comunicação do estudante com necessidade complexas de comunicação em parceria com o professor do ensino comum, do AEE e da família. Expondo quais são os aspectos que ele deve observar no desenvolvimento do estudante e comunicar ao professor, assim como incentivar o diálogo com os demais colegas na hora do intervalo, entre outros. Nas atividades desenvolvidas na CCVC, os cuidadores tiveram espaço para comentar sobre suas experiências com usuários de sistemas de comunicação alternativa tanto nas escolas quanto em outros ambientes sociais.

Quanto aos relatos da entrevista referentes aos aspectos de usabilidade do *site*, as participantes acharam a CCVC fácil de usar, intuitiva, acessível e de fácil visualização. Não achando desnecessariamente complexo, estas afirmaram que é muito fácil de manusear e eficiente, C1 comentou: *“depois da segunda vez eu já consegui acessar”*. Sobre achar que havia inconsistência no *site*, não concordaram, e C2 comentou que *“ele tem uma coerência, de entender e relacionar o título com o vídeo”* e afirmou que *“tanto faz mexer pelo computador ou pelo celular”*, assim como C3, que falou *“acho que você vai se acostumando com a ferramenta, mais pelo visual, é melhor, bem mais rápido se a gente acessa pelo celular”*. A participante C4 comentou que, na sua opinião, o *site* com os vídeos *“é mais eficiente do que o outro curso (presencial), que a gente só fica em uma sala ouvindo muitas coisas, com os vídeos ele vai abreviando e já chega ao ponto”*. Quanto ao cotidiano da escola e às questões pedagógicas, principalmente como se sentiram e como aprenderam neste processo, C1 comentou: *“[quanto aos vídeos de formação no*

*site] vai ajudar as novas cuidadoras, a gente já tem experiência, mas, quando a gente chega na escola, só a apostila não ajuda. A interação proporcionada pelo vídeo é muito útil nessas horas”.*

As opiniões dos cuidadores, diante do contexto exposto, suscitam a reflexão acerca das argumentações de Behrens (2012) de que os alunos estão acostumados ao paradigma tradicional de ensino, com atividades repetitivas, ênfase à memorização, o que acaba imprimindo pouco significado para os estudantes. O desafio atual é mudar a perspectiva do ensinar, enfatizando caminhos que levem ao aprender, com professores e alunos, juntos, trilhando esse processo, em um desejo de mudança da prática de ensino que se amplia para toda a sociedade da informação.

Nesse sentido, sobre a era digital e a aprendizagem colaborativa, a autora aponta que os estudantes passam a ser transformadores, descobridores e produtores de conhecimento. “A abertura de novos horizontes mais aproximados da realidade contemporânea e das exigências da sociedade do conhecimento depende de uma reflexão crítica do papel da informática na aprendizagem e dos benefícios que a era digital pode trazer para o aluno como cidadão” (Behrens, 2012, p. 74-75).

No terceiro estudo, verifica-se, de acordo com as respostas, que a maioria dos participantes revelou ampliação do seu conhecimento relativo aos conteúdos trabalhados nos módulos temáticos, que foram “definição de comunicação, fala e linguagem”; “possibilidades da comunicação”; “definição de CAA”; “apoio da CAA ao aluno com necessidades complexas de comunicação ou com dificuldade na leitura e escrita”; “apoio da CAA para situações comunicativas efetivas e de aprendizagem na escola”. Nota-se que nenhum participante afirmou que os vídeos confundiram seu conhecimento.

## Considerações finais

Os conteúdos formativos em formato de vídeo, elaborados à distância e de forma colaborativa entre pesquisadores e especialistas das áreas do conhecimento, demonstraram contribuir na ampliação do conhecimento dos cuidadores escolares acerca da temática linguagem, língua, comunicação e CAA.

Os cuidadores demonstraram compreender que a comunicação não se efetiva somente pela fala e incentivaram a comunicação e o uso da CAA na escola. Manifestaram interesse sobre os temas

trabalhados, o que se pode perceber pelos exemplos de falas dos participantes expressando conexões dos conteúdos abordados com a sua atuação cotidiana.

Espera-se que a formação propicie reflexos positivos na atuação do cuidador de estudantes com necessidades complexas de comunicação, para que este tenha uma boa convivência, interação e melhora da aprendizagem no contexto escolar, disseminando parceiros de comunicação e, assim, ações inclusivas na escola.

## Referências

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. Rockville: ASHA, c2024. Disponível em: <https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, D. F., ano 148, n. 221, p. 5-6, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, D. F., ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. *Consulta Pública sobre a atualização de lista de bens e serviços de Tecnologia Assistiva passíveis de financiamento para pessoas com deficiência (Portarias interministeriais nº 362 e nº 604)*. Brasília, D. F., 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 19/2010*. [Dispõe sobre a presença de] Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, D. F., 2010.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial nº 604 de 24 de dezembro de 2013. Altera a redação da Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012, para dispor sobre bens e serviços de tecnologia Assistiva passíveis de financiamento. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, D. F., ano 150, n. 250, p. 22-28, 26 dez. 2013.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº 362, de 24 de outubro de 2012. Dispõe sobre o limite de renda mensal dos tomadores de recursos nas operações de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinados às pessoas com deficiência e sobre o rol dos bens e

serviços. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, D. F., ano 149, n. 207, p. 44-49, 25 out. 2012.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 67-132

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. dos G. A. Educação inclusiva na Educação Básica: construindo caminhos para atuação em Psicologia Escolar. In: FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A.; CALDAS, R. F. (org.). *Por que a Psicologia na Educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. Curitiba: CRV, 2021. v. 2, p. 57-69.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. v. 1, p. 233-250.

DELIBERATO, D. *Caracterização das habilidades expressivas de um aluno usuário de comunicação alternativa durante intervenção fonoaudiológica*. 2010. Tese (Livre-Docência em Comunicação Alternativa) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. *Perguntas e Respostas frequentes sobre comunicação Suplementar e Alternativa para Professores*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017. Disponível em: <https://www.sbfaf.org.br/campanha-comunicacao-suplementar-e-alternativa/pdf/faq2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2024

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Identification of the Communicative Abilities of Brazilian Children With Cerebral Palsy in the Family Context. *Communication Disorders Quarterly*, Thousands Oaks, v. 33, n. 4, p. 195-201, 2012.

FOLEY, B.; WOLTER, J. A. Literacy intervention for transition-aged youth: What is and what could be. In: MCNAUGHTON, D.; BEUKELMAN, D. (ed.). *Language, Literacy, and AAC Issues for Transition-Age Youth*. Baltimore: Brookes, 2010. p. 35-68

INEP. *Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, D. F.: Inep, 2024.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217170>. Acesso em: 27 jun. 2024.

LIGHT, J. Development of communicative competence by individuals who use AAC. In: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R.; REICHLER, J. (ed.).

*Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice.* Baltimore: Paul H. Brookes, 2003. p. 3-38.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: a new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 1-18, 2014.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; CARON, J. New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 26-41, 2019.

LOPES, M. M. *Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.* 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MACHADO, T. A.; BORDAS, M. A. G. Os itinerários de inclusão escolar: encontros e desencontros na formação docente. In: RODRIGUES, F. M. D. et al. (org.). *Educação Especial em tempos de transformação.* Curitiba: CRV, 2022. v. 1.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p. 93-110, mayo/agosto 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-59, set./dez. 2006.

PRIETO, R. G.; FRANÇA, M. G. Políticas atuais de Educação numa perspectiva inclusiva: desafios à formação de professores. In: MARTINS, L. A. R.; MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). *Processos Formativos e Desafios Atuais da Educação Especial: olhares que se inter cruzam.* Fortaleza: EduECE, 2018. p. 29-56.

QUEIROZ, F. M. M. G. *Comunidade Colaborativa Virtual: possibilidade formativa para os cuidadores escolares de estudantes com deficiência.* 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

QUEIROZ, F. M. M. G.; MELO, M. H. da S. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 3122-3137, dez. 2021

QUEIROZ, F. M. M. G.; RAMOS, A. C.; MELO, M. H. da S. Atuação dos profissionais de apoio escolar junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia da COVID-19. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 723-741, set./dez. 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VON TETZCHNER, S. Introduction to the special issue on aided language processes, development, and use: an international perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1422020>. Acesso em: 9 fev. 2023.

VON TETZCHNER, S. *et al.* Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, 2005.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Portugal: Porto Editos, 2000. p. 93-119.

VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, v. 5).

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Paidología del adolescente: Problemas de la psicología infantil*. 2. ed. Madrid: A. M. Libros, 2006. (Obras escogidas, v. 4).

---

Submetido em: 17-06-2023

Aprovado em: 28-06-2024

# Educação museal - um passo ao encontro de nossas utopias

**Resumo:** O texto propõe uma reflexão sobre a importância da educação museal para a compreensão da museologia como uma ciência social que busca a formação consciente dos indivíduos. Identifica, a partir do mapeamento de conteúdos publicados, que o termo “educação em museus” foi associado, em meados do século XX, a três abordagens: educação visual; educação para o povo; projeto de nação assegurado pela instrução pública. O trabalho pela legitimação da educação como uma função a ser exercida pelos museus motivou seu aprimoramento teórico e prático, processo que culminou, nas primeiras décadas do século XXI, no uso do termo “educação museal”, que compreende o emergir de uma reflexão crítica contínua da realidade a partir da relação do sujeito com o patrimônio. Conclui que a educação em museus/ educação museal tem como base atemporal o diálogo, dotando os museus e as experiências de caráter museológico com um papel social a cumprir.

**Palavras-Chave:** educação em museus; educação museal; história da educação nos museus.

Ana Carolina Gelmini de Faria  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul  
carolina.gelmini@ufrgs.br

## Museum education - a step towards our utopias

**Abstract:** The text proposes a reflection on the importance of museum education for the understanding of museology as a social science that seeks the conscious formation of individuals. It identifies, based on the mapping of published content, that the term “education in museums” was associated in the first half and mid-20th century with three approaches: visual education, education for the people, and a nation-building project ensured by public instruction. The work towards legitimizing education as a function to be carried out by museums motivated its theoretical and practical improvement, a process that culminated in the use of the term “museum education” in the early decades of the 21st century. This term encompasses the emergence of a continuous critical reflection on reality based on the individual's relationship with heritage. It concludes that museum education/museum pedagogy has a timeless foundation in dialogue, endowing museums and experiences with a museological character with a social role to fulfill.

**Keywords:** museum education; museal education; history of education in museums.

## Educación museal: un paso hacia el encuentro con nuestras utopías

**Resumen:** El texto propone una reflexión sobre la importancia de la educación museal para la comprensión de la museología como una ciencia social que busca la formación consciente de los individuos. Identifica, a partir del mapeo de contenidos publicados, que el término “educación en museos” estuvo asociado en la primera mitad y mediados del siglo XX a tres enfoques: educación visual, educación para el pueblo y proyecto de nación asegurado por la instrucción pública. El trabajo por la legitimación de la educación como una función a ser ejercida por los museos motivó su mejora teórica y práctica, proceso que culminó, en las primeras décadas del siglo XXI, en el

uso del término “educación museal”, que comprende el surgimiento de una reflexión crítica continua de la realidad a partir de la relación del sujeto con el patrimonio. Concluye que la educación en museos/educación museal tiene como base atemporal el diálogo, dotando a los museos y experiencias de carácter museológico con un papel social a cumplir.

**Palabras Clave:** educación en museos; educación museal; historia de la educación en los museos.

Uma pesquisa é um marco dos interesses, dos anseios, dos desejos e das curiosidades de seu(sua) autor(a) em um determinado momento da vida. O ponto de partida, bem como a escolha do itinerário da investigação, é atravessado pelas vivências e escolhas de quem desenvolveu o trabalho. Já as decisões argumentativas são influenciadas por um espaço social mais amplo que intervêm direta e indiretamente no campo em que atuamos. Assim se iniciou minha trajetória investigativa, resultado de uma cadeia de eventos muito pessoal: 1) cursei Museologia em nível de graduação; 2) meu percurso universitário me levou ainda, enquanto aluna da graduação, à divisão educativa de um museu – embora, naquele momento, mais pelo acaso do que por motivações acadêmicas –; 3) presenciei cotidianamente, seja por mediações ou ações educativas pontuais, diferentes relações estabelecidas pelos(as) visitantes com o patrimônio cultural; 4) em um processo de amadurecimento profissional, essas vivências começaram a se tornar inquietações acadêmicas, passei a questionar qual era a fundamentação teórico-metodológica das práticas educativas realizadas e se em algum momento estávamos em interlocução com os processos educativos uma vez produzidos em gestões anteriores – alinhados a um propósito de missão institucional que ultrapassa decisões setoriais e direções de forma isolada. Possivelmente, o(a) leitor(a) deste texto se identifique com esse percurso – muitos(as) pesquisadores(as) que investigam a educação museal têm, na origem de suas inquietações, uma passagem em sua vida como educador(a) de museus. Acredito que nós, quando assumimos esse lugar, somos tomados por uma polifonia de papéis, entre os quais destaco de instigar, de mediar, de criticar, de criar e de indagar a realidade.

Essa sucessão de eventos me provocou a estudar a produção, a circulação e a apropriação de discursos científicos, educativos e culturais sobre o aprendizado nos museus em perspectiva histórica. Busquei respostas pelo embasamento teórico da história da educação, capaz de abranger estudos que vão do ensino institucionalizado aos processos de aprendizagem e socialização (Stephanou; Bastos,

2005). Abracei, de forma fervorosa, o que a Waldisa Rússio Camargo Guarnieri já em 1983 defendia como o método interdisciplinar do conhecimento museológico no nível do ensino: um diálogo efetivo entre um quadro de professores(as) multiprofissional e interdisciplinar e um quadro de discípulos(as) igualmente interdisciplinar, despertando “[...] um clima de humildade, de respeito e confiança recíprocos, de liberdade, no qual a educação, a ciência e o homem têm a possibilidade de crescer” (Guarnieri, 2010, p. 135).

Minhas pesquisas, em nível de pós-graduação na educação, concentraram a atenção na produção brasileira em meados do século XX. Para compreender a articulação entre museus e educação nesse recorte temporal, precisei localizar os(as) produtores(as) que fomentavam seus debates e em que espaço circulavam, se situavam e se posicionavam. Esse talvez seja um dos grandes aprendizados de minha jornada acadêmica: prestar muita atenção na potencialidade dos(as) agentes (Bourdieu, 2004b). São as pessoas que constroem relações de estratégia, de negociação, de disputa, de interesses e de investimentos, preservando ou remodelando a estrutura do campo (Bourdieu, 1989, 2004a, 2004b, 2007) – embora tenhamos o vício de rotular esses(as) agentes como uma única personificação: o museu. E foi por meio da análise do itinerário de produção desses(as) agentes que acentuei possíveis motivações do interesse do campo dos museus pela educação, as quais destaco: a retomada da qualidade cognitiva dos objetos; o interesse crescente pelo acesso do público aos museus – até então pouco estudado pelos(as) profissionais, uma vez que o campo priorizava as funções voltadas à preservação do acervo; e um projeto de nação que intencionava propagar uma identidade comum por meio da educação (Faria, 2013, 2017).

O tema educação em museus<sup>1</sup> ganhou fôlego nesse decurso, pois foram identificadas particularidades no aprendizado com objetos na condição de patrimônio. Agentes apostavam que debates e práticas desse viés intensificariam as condições da autonomia do campo dos museus. Ao me aprofundar nos debates do período estudado, a partir da contribuição brasileira, deparei-me com uma defesa do aprimoramento do papel educativo dos museus sustentada por três abordagens: educação visual; educação para o povo; projeto de nação assegurado pela instrução pública. Esses três motes buscavam manter os museus em sintonia com as demandas contemporâneas, muitas dessas advindas das consequências da Segunda Guerra Mundial. Os(as) profissionais de museus tinham

1 Usarei o termo “educação em museus” para me referir aos debates da primeira metade do século XX, pois assim os(as) agentes se referiam ao assunto em eventos e publicações. Para debates contemporâneos, adotarei o termo “educação museal”, termo que vem sendo adotado com fôlego no Brasil no século XXI.

tanto o conhecimento do projeto de renovação do ensino<sup>2</sup>, promovido na primeira metade do século XX, como a percepção da abrangência do aprendizado pelo estímulo da visão (Faria, 2017). Legitimar os museus como espaços educativos demandava apresentar os objetos ao público como fontes de informação e, conseqüentemente, as exposições como narrativas. Esses são vestígios dos primeiros contornos dos debates sobre a relação dos museus com seus contextos sociais que culminaram, na segunda metade do século XX, com a proposta da museologia social.

Acredito, após percorrer várias evidências da primeira metade do século XX, que os debates e soluções sobre a educação em museus no período investigado foram decisivas para as circunstâncias hoje delineadas no campo. Se atualmente se tem o entendimento de que a existência dessas instituições se centra no envolvimento e engajamento ativo do público, crédito deve ser conferido às estratégias que visavam romper com uma função de museu limitada às práticas de preservação do acervo.

O que observo, ao me deparar com os escritos dos(as) agentes desse período, é a gradual descentralização de uma atenção unidirecional aos objetos para também considerar o sujeito. A conservadora de museus Regina Monteiro Real<sup>3</sup>, em seu livro *Museu ideal* (1958), abriu a introdução definindo o que se compreendia por museologia naquele momento, assegurada pela última edição da enciclopédia Larousse: “MUSEOLOGIA – CIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS MUSEUS” (Real, 1958, p. 5). O desafio era comunicar narrativas instituídas pelas instituições. Assim, organizar estratégias que promovessem a interação do visível com o público passou a ser um dos grandes desafios da considerada ciência da organização dos museus. De acordo com a conservadora de museus Dulce Ludolf<sup>4</sup> (1964), estas se voltavam para duas ênfases: a) a intensificação das pesquisas sobre o patrimônio, denominada por agentes de “pesquisa do objeto”; b) as soluções expográficas que estimulariam a educação visual pelo patrimônio, intituladas de “pesquisa educacional”. O público, a partir de então, ganhou progressiva atenção desses(as) profissionais.

Nesse desafio teórico-metodológico, a noção de público, pela perspectiva da educação em museus, ganhou muitos contornos. Um dos fortes interesses passou a ser o público escolar, mas, a literatura da época revela, também, o objetivo de atingir amplas camadas da sociedade – a exemplo de analfabetos(as) e comunidades com pouco

2 O movimento escolanovista foi amplamente explorado nos museus por conservadores(as) de museus e educadores(as). Tem-se registro da interseção dos campos da educação e dos museus através de entrevistas, de estudos e de atuações de profissionais como Anísio Teixeira, Fernando Tude de Souza, Francisco Venancio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Jonathas Serrano, entre outros (Faria, 2017).

3 Regina Monteiro Real se matriculou no curso de Museus em 1936, sendo diplomada no final do ano seguinte. Assim que se formou foi nomeada interinamente para os cargos de conservadora e secretária do Museu de Belas Artes, tendo, ao longo de sua carreira, montado exposições, ministrado cursos e escrito artigos sobre a relação entre museu e arte. Também atuou de 1955 até 1969, ano de seu falecimento, no Museu Casa de Rui Barbosa. Publicou, em 1958, o livro *Museu ideal* (Sá; Siqueira, 2007).

4 Dulce Cardozo Ludolf se matriculou no curso de Museus em 1940 e se formou em 1941. No ano seguinte, foi classificada no concurso para cargos na carreira de conservador promovido pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp) e, após atuar no Museu Nacional, compôs, em 1944, o quadro funcional efetivo do Museu Histórico Nacional na Seção de Numismática. Professora do curso de Museus, foi vice-diretora do curso de Museologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) de 1983 a 1984 e coordenadora de 1984 a 1988 (Sá; Siqueira, 2007).

acesso à cultura – movimento que caracterizaram como educação para o povo (Real, 1958; Trigueiros, 1958; Valladares, 1946). Indícios já evidenciam o debate sobre a funcionalidade e a finalidade dos museus, tendo por ênfase a educação, Bertha Lutz<sup>5</sup> sinaliza em seu relatório de 1932 reflexões sobre o tema ainda no século XIX:

Já em 1864, Gray a define [a função dos museus], quando diz que ao museu compete: 'Primeiro, difundir a instrução e contribuir para o recreio intelectual da massa do povo; segundo, proporcionar ao pesquisador científico o ensejo de examinar detidamente todos os espécimes que constituem as coleções do Museu'. Vejamos agora a prática. Corresponderá ela verdadeiramente ao ideal almejado nas palavras de Ruthven quando proclama o '*museum of living thought, a center of learning - a principal agency for the enlightenment of the people*' [grifo da autora]. Na realidade, até as últimas décadas, os museus tinham descurado um tanto o aspecto popular de sua função educativa, dedicando-se quase que exclusivamente ao papel de elemento material subsidiário à disposição do pesquisador. As coleções eram organizadas de modo a facilitar as investigações científicas, não obstante a aridez desta modalidade de exposição. Por grande favor admitia-se o público a percorrer as salas e ler os rótulos anexados aos espécimes, muitas vezes reduzidos, nos museus de ciência, à nomenclatura científica incompreensível para o leigo e, nos museus de arte, ao nome do autor da obra, sua data de nascimento e morte. Agora não é mais assim. O museu contemporâneo está começando a adquirir consciência de seu papel de esclarecedor da massa do povo e a envidar todos os esforços nesse sentido (Lutz, 2008, p. 31).

A defesa do aprimoramento do aprendizado nesses espaços foi ganhando contornos globais. Castillo (2008) apresenta registro de uma reunião do Escritório Internacional de Museus<sup>6</sup>, de 1927, em que Louis Hautecoeur<sup>7</sup>, na época presidente, questionava a importância da discussão:

O museu deve ser exclusivamente um gabinete de curiosidades do passado ou deve ser uma influência sobre a vida social e estar intimamente associado ao desenvolvimento intelectual do público, ao mesmo tempo que serve aos estudos intelectuais? Se se responde afirmativamente a essa segunda questão, quais são os melhores métodos para aplicar nesse domínio? (Paris, 1993, *apud* Castillo, 2008, p. 258).

5 Bertha Maria Julia Lutz se formou em Sciences, em Paris, na Sorbonne, em 1918. Em 1919, tornou-se secretária do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Mais tarde, atuou como naturalista na seção de botânica da mesma instituição. Em 1933, obteve o título de bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Lopes, 2008).

6 O Escritório Internacional de Museus – Office International des Musées (OIM) – foi um órgão internacional criado em 1926 que antecedeu o Conselho Internacional de Museus (Icom), tendo por objetivo disseminar assuntos de importância para o campo dos museus por meio da organização de intercâmbios, de congressos e de publicações. O OIM era vinculado ao Institut International de Cooopération Intellectuelle – precursora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – e, consequentemente, supervisionada pela Sociedade das Nações (Unesco, 2011).

7 Louis Hautecoeur foi conservador do Museu do Louvre de 1919 a 1927 e professor da Escola do Louvre de 1920 a 1940. Para maiores informações sobre sua trajetória profissional, consultar: POULAIN, C. Louis Hautecoeur et Vichy: pensée et action politiques d'un historien de l'architecture. Livraisons d'histoire de l'architecture, Paris, v. 3, n. 1, p. 103-111, 2002.

No Brasil, encontramos, em meados do século XX, produções escritas que, ainda sutis – algumas mais enfáticas –, anunciavam, pelo viés da educação, a necessidade de um (re)pensar e (re)agir da museologia. O profissional de museus José Antonio do Prado Valladares<sup>8</sup> (1946) defendia que os museus deveriam parar de se devotar aos mortos para servir aos vivos. Já o conservador de museus Florisvaldo dos Santos Trigueiros<sup>9</sup> (1958) acreditava que os museus, ao exercerem a educação popular, contribuíam para o “progresso cultural” de comunidades, em especial da população rural. A conservadora de museus Regina Real (1958) projetava a educação do povo nos museus regionais que, atuando como agregadores da comunidade, estimulariam o desenvolvimento comunitário. Essas propostas eram transgressoras e somente ganharam protagonismo na museologia a partir da década de 1970.

Assim, suponho que a valorização gradual do público e o amplo acesso ao patrimônio, pelas propostas de educação visual e educação para o povo, suscitaram necessidades complexas que impulsionaram a fundamentação do conhecimento adquirido pelo estudo e prática da museologia, defendida na segunda metade do século XX como uma ciência. Passou-se, a partir de então, a se considerar as múltiplas relações do ser humano com o objeto, valorizando, sobretudo, a experiência humana.

Hoje, somos personagens da primeira metade do século XXI, os(as) agentes que movem o campo. As décadas que separam os debates pesquisados e o atual marcam o amadurecimento social dos museus e o protagonismo de seus(suas) educadores(as), estes indispensáveis no processo de conscientização de um exercício museal compromissado com o coletivo, a diversidade, a democracia e a cidadania.

Se na primeira metade do século XX era uma proposição de agentes do campo debater e defender a educação em museus – enquanto uma função a ser exercida pelas instituições que, no exercício de instrução pública, focava na transmissão de um conteúdo a partir de então cuidadosamente planejado, e em muitos casos de caráter cívico –, nos primeiros anos do século XXI vemos a afirmação da educação museal, a defendendo não somente como função particularizada de uma ou de outra experiência de caráter museológico, mas como uma política pública de abrangência nacional. Aproximando as temporalidades em análise, identifico uma dinâmica articulada entre os(as) agentes engajados(as) com

8 José Antonio do Prado Valladares foi bacharel em Direito, crítico de arte, professor, organizador de salões de arte na cidade do Salvador e colaborador do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN). Em 1939, com apenas 22 anos de idade, foi indicado para a direção do Museu do Estado da Bahia, cargo que desempenhou até seu falecimento, em 1959. Primeiro representante brasileiro na comissão editorial da revista *Museu da Unesco* (1948) (Ceravolo; Santos, 2007).

9 Florisvaldo dos Santos Trigueiros se matriculou no curso de Museus em 1949, como bolsista pelo estado da Bahia. Desde 1942, era funcionário público do Banco do Brasil e, quando se formou, em 1951, este novo ofício foi determinante para a sua trajetória profissional. Trigueiros se especializou em processamento técnico de museus e acervos numismáticos, tornando-se uma referência no Brasil ao organizar e implementar instituições como Museu do Banco do Brasil (1954-55), Museu da Caixa de Amortização (1960), o Museu de Valores do Banco Central (1974-1975), entre outros inúmeros projetos e exposições de curta duração. Sempre esteve presente nos debates da área museológica no país e no exterior, tendo sido o representante do Museu do Banco do Brasil no Seminário Regional Latino-Americano da Unesco, em 1958 (Sá; Siqueira, 2007).

a educação que insere os museus e as demais experiências nas demandas da contemporaneidade e os desafia ao permanente diálogo com a sociedade.

Anna Leshchenko aponta o discurso museológico como uma ferramenta para a reflexão teórica. De acordo com a pesquisadora, o discurso, compreendido como um ato comunicacional, “[...] abre uma oportunidade para se aplicar a análise do discurso a textos teóricos criados acerca da prática museal escritos em diferentes momentos sobre diferentes temas” (Leshchenko, 2017, p. 122). No que se refere ao discurso museológico nacional, este aponta a necessidade de se investigar a exploração das narrativas ditas e não ditas, análise que permite avaliar tanto o que se considera como urgência do campo como as ausências que um determinado discurso pode carregar.

Um exercício nessa direção é observar documentos de caráter acadêmico – e político – promovidos pelo campo sobre educação em museus/educação museal. A educação em museus foi um tema muito debatido na década de 1950 e uma das demonstrações dessa tendência foram os eventos realizados pela Unesco sobre a função educativa dos museus. Em 1958, a terceira edição do encontro foi organizada no Rio de Janeiro, no Brasil, entre os dias 7 e 30 de setembro.

Os(as) profissionais brasileiros(as) tiveram importante participação na realização do Seminário Regional da Unesco, pois os museus cariocas se tornaram cenários da programação. O documento final, produzido neste seminário, definiu algumas características da educação em museus e apontou necessidades para sua execução. Segundo o registro do encontro, o museu é um espaço que beneficia a educação, pois seu principal veículo de comunicação, as exposições, tem por si só valor didático. O desafio passaria a ser propor ao invés de impor (Rivière, 1958).

Destaco ainda que no relatório final do evento, produzido por Georges Henri Rivière<sup>10</sup>, alguns temas se legitimam como debates que caracterizam a expectativa sobre a educação em museus no decorrer da primeira metade do século XX: as visitas guiadas, que incentivariam a participação consciente do público na visita ao museu; a apropriação de outros meios de comunicação que estavam em seu apogeu, como o rádio e a televisão; a relação dos museus com seus públicos, com ênfase no público jovem e analfabeto, ao considerarem que os museus atende pela educação

10 Georges Henri Rivière é um conservador de museus francês, formado pela Escola do Louvre. Diretor do Icom no período de 1948 a 1965. Para maiores informações sobre sua trajetória profissional, disponível em: <http://nomundodosmuseus.hypotheses.org/5476>.

visual as demandas deste público (Rivière, 1958). Para conceber e desenvolver o trabalho didático dos museus, o documento final do seminário regional indicou a necessidade de um(a) profissional especializado(a), denominado nessa ocasião de “pedagogo(a) dos museus”. Foram indicados(as) para ocupar este cargo o(a) pedagogo(a) ou, em caso de instituições mais modestas, o(a) próprio(a) conservador(a) de museus – neste período denominado também como “museólogo(a)” –, a fim de desenvolver programas pedagógicos e exposições educativas. O ideal seria que ambos(as) profissionais desempenhassem as tarefas pedagógicas em parceria – embora no próprio registro do evento haja o relato de que tais relações não eram sempre compatíveis: “havia divergências, às vezes agudas, entre educadores e funcionários do museu. Mas é muito bom afirmar que terminaram sempre em boa harmonia”<sup>11</sup> (Rivière, 1958, p. 12).

Em 2018, décadas após o Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus, ocorreu, no Museu Histórico Nacional (Rio de Janeiro, Brasil), o Seminário Internacional Museu e Educação: 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro, realizado entre os dias 9 e 11 de outubro. O evento se centrou no debate de teorias, práticas educativas, relatos de experiências e políticas públicas voltadas para a educação museal, definida como uma política nacional um ano antes, em 2017 (Instituto Brasileiro de Museus, 2018). Através do registro das palestras de convidados e comunicações orais, é possível identificar alguns conceitos que vão instigar os debates contemporâneos do campo, tais como “decolonialidade”, “comunidade” e “território”, “inclusão”, “mediação”, “políticas culturais” (Museu Histórico Nacional, 2020). Sobre os debates promovidos em 2018, Mário Chagas analisa:

Em 2018 o campo museal brasileiro comemorou os 60 anos do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus. Merece atenção o fato de o Ibram ter indicado para a XII Primavera dos Museus, em 2018, o tema ‘Celebrando a educação em museus! [...] O que há de novo? Entre 1958 e 2018 muitas coisas aconteceram, muitas inovações no campo dos museus, da conservação preventiva, da expografia, da educação museal, da gestão de riscos, da elaboração de planos museológicos e das políticas públicas de museus foram produzidas e implementadas. O que há de novo? A construção do Instituto Brasileiro de Museus, o Cadastro Nacional de

11 Tradução livre do original: “hubo divergencias, a veces agudas, entre los educadores y el personal de los museos. Pero es muy agradable hacer constar que terminaron siempre en buena armonía”.

Museus, o Sistema Brasileiro de Museus, o programa editorial do Ibram, a Política Nacional de Educação Museal, o Programa Nacional dos Pontos de Memória, a perspectiva da museologia social, os mais de quinze cursos de graduação em Museologia, os quatro programas de mestrado em Museologia, sendo um com habilitação em doutorado, os quatro Cursos de Estudos Avançados de Museologia com acesso ao doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), as Redes de Educação Museal e de Museologia Social, entre outras tantas iniciativas, constituem evidentes novidades. Somam-se a essas iniciativas a criação de museus comunitários, museus indígenas, museus quilombolas, museus em favela e outras tantas experiências museais. Eis aí uma novidade: pensar e praticar o museu como ferramenta de luta, assim como espaço de encontro, de relação, de disputa e litígio. Os museus, na perspectiva da museologia social, são o território do 'e', e não do 'é'. Eis aí o novo (Chagas, 2019, p. 32-33).

Ou seja, os vestígios dos eventos realizados em 1958 e 2018 permitem mapear o itinerário da educação museal no Brasil e sua importância na legitimação da museologia como campo de conhecimento. Se no século XX os debates centravam-se no público escolar e os estágios de aprendizado – para fins conteudistas –, na fadiga visual, no aceleração da informação pelos novos meios de comunicação, por exemplo, nossos interesses voltam-se, nas primeiras décadas do século XXI, para a decolonialidade, raça, gênero, feminismos, identidades culturais e socioterritoriais, repatriações, direitos humanos, justiça e narrativas subterrâneas, e, após a contaminação da covid-19, para os estudos sobre a sociedade pós-pandemia, com ênfase em temas como museu e saúde mental. Temos por desafio interpretar as relações entre os sujeitos atravessados pelas transformações que caracterizam o mundo contemporâneo, compreendendo o museu como um fenômeno capaz de abrir novas possibilidades no presente.

Essa perspectiva potencializa a museologia como uma ciência humana e social que, como Waldisa Guarnieri (2010) evidencia, facilita o emergir de inquietudes que enriquecem uma reflexão crítica contínua da realidade. Assim, as experiências museais vem incursionando temas do presente, tornando-se instâncias relacionais que conjugam não apenas pessoas e objetos, mas principalmente, pessoas e pessoas (Scheiner, 2002). Bruno Brulon Soares (2012, p. 57-58) avalia:

[...] o Museu é, com efeito, aquilo que fazemos dele, e, portanto, é em si um ato inacabado. E aqui o pensar sobre as coisas, atos e museus, é muito mais do que possuí-los no desenho das pesadas linhas das definições. . . . As coisas são o que fazemos delas. Por vezes caracterizadas como verbos em vez de substantivos, elas funcionam como nossos reflexos; elas *são* [grifo do autor] nossos usos, pensamentos, atos e conceitos.

Néstor Canclini (2014), ao analisar o museu contemporâneo, enfatiza que este deveria repensar seu sentido – sugerindo que menos se interesse em disciplinar o entorno, a fim de abrir espaço para o que é desconhecido. Na mesma direção Jezulino Braga (2017, p. 60) pondera:

Os museus podem também se constituírem como ambientes formativos para uma educação sensível, ética e estética, uma vez que essas instituições são espaços privilegiados para ver, ouvir, sentir e partilhar. São também ambientes de pertencimento, nos quais forjamos nossa identidade e nos abrimos a novas experiências.

Acredito que a educação museal tem exercido um papel significativo para alcançar essa projeção. Importante aqui refletir sobre a associação do termo museal, na minha interpretação um marco conceitual que reforça a museologia contemporânea. François Mairesse (2012) ressalta que o termo museal – compreendido enquanto sinônimo de campo museal – refere-se à noção ampliada de museu. Apresenta a definição de Bernard Deloche concebida na virada do século XXI:

O conceito é importante, pois define a Museologia; foi precisado por Bernard Deloche como ‘campo de referência no qual se desenvolvem não apenas a criação, o desenvolvimento e o funcionamento da instituição museu, mas também a reflexão sobre seus fundamentos e questões. Este campo de referência se caracteriza pela especificidade de sua abordagem e determina um ponto de vista sobre a realidade’ (Mairesse, 2012, p. 43).

A perspectiva que articula os termos “educação” e “museal” prevê o sujeito como propósito, sendo a experiência – o pensar, o sentir e o agir/atuação crítica – a essência da dimensão e da função educativa. Em um aprimoramento teórico-metodológico, encontramos indícios da ênfase do processo educativo no sujeito,

e não mais no objeto, como ainda observado nas reflexões sobre educação em museus na primeira metade do século XX. O verbo “educação museal” da publicação *Conceitos-chave de museologia* (2013) reforça esse entendimento:

A educação museal pode ser definida como um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante [...] A educação, em um contexto mais especificamente museológico, está ligada à mobilização de saberes ao desenvolvimento e ao florescimento dos indivíduos, principalmente por meio da integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e pela realização de novas experiências. ‘A pedagogia museal é um quadro teórico e metodológico que está a serviço da elaboração, da implementação e da avaliação de atividades educativas em um meio museal, atividades estas que têm como objetivo principal a aprendizagem dos saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) pelo visitante’ (Allard e Boucher, 1998). [...] A educação é mais ampla e visa à autonomia da pessoa (Desvallées; Mairesse, 2013, p. 38-39).

Importante salientar que a educação museal no Brasil, em um processo iniciado em 2010, com a Carta de Petrópolis, tornou-se uma política pública – fortalecendo a ação educativa e reflexões sobre esse exercício –, legitimando-a como “[...] um campo profissional, de prática, de pesquisa e de produção de conhecimento e fazendo parte das funções essenciais dos museus é um processo que vem ganhando cada vez mais espaço no universo museal” (Castro, 2019, p. 112). Destaco, aqui, com base no Caderno da Política Nacional de Educação Museal (Brasil, 2018), o compromisso da educação museal:

A Educação Museal coloca em perspectiva a ciência, a memória e o patrimônio cultural enquanto produtos da humanidade, ao mesmo tempo em que contribui para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres. Possui também estrutura e organização próprias, que podem relacionar-se com outras realidades que não a específica dos museus, de acordo com os objetivos traçados no seu planejamento. São ações fundamentalmente baseadas no diálogo. Isso inclui o reconhecimento do patrimônio musealizado, sua apropriação e a reflexão sobre sua história, sua composição e sua legitimidade

diante dos diversos grupos culturais que compõem a sociedade. Neste contexto, a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o 'desenvolvimento de visitantes' ou para a 'formação de público', a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la (Costa; Castro; Chiovatto; Soares, 2018 p. 74).

Ao acompanhar a trajetória que a educação museal vem traçando, volto para a pesquisadora Waldisa Guarnieri (1980), pois, embora não tenha presenciado<sup>12</sup> esse aprimoramento do compromisso social dos museus por meio da educação, sua perspectiva de museu pulsa nos preceitos da educação museal. A autora almejava museus em que não se tivesse a impressão de que a vida parou, assumindo, assim, a dinamicidade da vida: suas angústias, suas alegrias, suas contradições, ou seja, a vida pulsando. No final da década de 1970, acompanhando a virada da museologia (Desvallees, 1987), anunciava:

É fundamental esta ideia [a noção de que museu é o registro da trajetória humana sobre a terra], porque nos dá o conteúdo humanístico e a noção da grandeza implícita na tarefa do Museu. Na verdade, todos os museus existentes destinam-se a proceder ao registro do mundo [grifo da autora] que vive e circunda o Homem, do cenário em que ele se desloca, da natureza sobre a qual ele age; ou, então, destinam-se ao registro do trabalho do homem, do artefato de suas mãos, do resultado de sua inteligência e técnica. Todo museu é do 'mundo do homem' ou do 'homem' (Guarnieri, 1977, p. 133).

Hoje, vivenciamos uma fase de redefinição: propõe-se, pelo viés da educação museal, experiências mais inclusivas, acolhedoras, cooperativas, afetivas e intercambiadas. Precisamos de exercícios críticos de desmantelamento da política de silenciamento, de opressão e de invisibilização que vivemos cotidianamente. Vamos sim, através da educação museal, abordar em complexidade – considerando a intolerância como um diagnóstico necessário e a importância do resistir como contramedida de uma submissão imposta socialmente – a decolonialidade, a raça, o gênero, a di-

12 A pesquisadora brasileira, reconhecida mundialmente, faleceu em 1990. Para saber mais sobre sua produção, sugere-se a obra: BRUNO, M. C. O. (org.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Governo de São Paulo, 2010. 2 v.

versidade sexual, os direitos humanos, posicionando o(a) visitante como sujeito ativo desses debates. Concluo, pelas fontes analisadas, que, independentemente das estratégias assumidas ao longo das décadas, os(as) profissionais tinham uma defesa em comum: a educação em museus/educação museal tem como base o diálogo, e essa característica é atemporal. Nessa perspectiva, defendo que a educação museal é a possibilidade de darmos um passo ao encontro de nossas utopias por um mundo mais justo, afetivo e plural.

## Referências

- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004b.
- BRAGA, J. L. M. Desafios e Perspectivas para Educação Museal. *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, D. F., v. 6, n. 12, p. 54-67, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/16332> Acesso em: jun. 2023.
- CANCLINI, N. G. Museu para a globalização. *Cadernos do CEOM*, Chapecó, v. 27, n. 41, p. 1-10, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2596>. Acesso em: jun. 2023.
- CASTILLO, S. S. del. *Cenário da Arquitetura da Arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CASTRO, F. S. R. A construção do campo da educação museal: políticas públicas e prática profissional. *ReDoC - Revista Docência e Cibercultura*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 90-114, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40706>. Acesso em: jun. 2023.
- CERAVOLO, S. M.; SANTOS, D. C. dos. Apontamentos sobre José Antonio do Prado Valladares - "um homem de museu". *Cadernos do CEOM*, Chapecó, ano 20, n. 26, p. 195-221, 2007. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/2025#:~:text=Jos%C3%A9%20Antonio%20do%20Prado%20Valadares,os%20livros%20t%C3%A9cnicos%20para%20museus>. Acesso em: jun. 2023.
- CHAGAS, M. de S. Seminário Regional da Unesco Sobre a Função Educativa dos Museus (1958): sessenta anos depois. In: CHAGAS, M.; RODRIGUES, M. V. M. (org.). *A função educacional dos museus: 60 anos*

do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019. p. 10-33. Disponível em: [https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_seminario\\_WEB.pdf](https://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf). Acesso em: jun. 2023.

COSTA, A.; CASTRO, F. S. R.; CHIOVATTO, M.; SOARES, O. Educação Museal. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, D. F.: IBRAM, 2018. p.73-77. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

DESVALLÉES, A. Uma virada da Museologia (1987). *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 47, p. 49-68, 2015. Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/issue/view/8>. Acesso em: jun. 2023.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Armand Colin, 2013. Disponível em: [https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF\\_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf](https://www.icom.org.br/wp-content/uploads/2014/03/PDF_Conceitos-Chave-de-Museologia.pdf). Acesso em: jun. 2023.

FARIA, A. C. G. de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: o curso de museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72139>. Acesso em: nov. 2024.

FARIA, A. C. G. de. *Educar no museu: o Museu Histórico Nacional e a educação no campo dos museus (1932-1958)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/158339>. Acesso em: nov. 2024.

GUARNIERI, W. R. C. *Museu: um aspecto das organizações culturais em um país em desenvolvimento*. 1977. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1977.

GUARNIERI, W. R. C. *Um museu de indústria em São Paulo*. 1980. Tese (Doutorado em Sociologia) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1980.

GUARNIERI, W. R. C. Sistema da Museologia, 1983. In: BRUNO, M. C. O. (coord.). *Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos de uma trajetória profissional*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Governo de São Paulo, 2010. v. 1, p. 127-136.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, D. F.: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

LESHCHENKO, A. *Metamuseologia e o Discurso Museológico. Notas sobre a contribuição de Stránský para o pensamento latino-americano*. In: SOARES, B. B.; BARAÇAL, A. B. (ed.). *Stránský: uma ponte Brno - Brasil*. Rio de Janeiro: UNIRIO; Paris: ICOFOM, 2017. p. 115-129. Disponível em: <https://icom.museum/en/ressource/stransky-uma-ponte-brno-brasil-anais-do-iii-ciclo-de-debates-da-escola-de-museologia-da-unirio/>. Acesso em: jun. 2023.

LOPES, M. M. Convite à leitura: “o conceito do museu está em plena evolução”. In: MIRANDA, G. G. de; SANTOS, M. J. V. da C.; ESTEVÃO, S. N. de M.; FONSECA, V. M. M. da (org.). *A função educativa dos Museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. p. 19-23.

LUDOLF, D. C. Nova Diretriz para o Museu. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 189-200, 1964. Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/index.php/amhn/issue/view/24>. Acesso em: jun. 2023.

LUTZ, B. M. J. *A função educativa dos Museus*. Organização: Guilherme Gantois de Miranda, Maria José Veloso da Costa Santos, Silvia Ninita de Moura Estevão e Vitor Manoel Marques da Fonseca. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

MAIRESSE, F. *O museu inclusivo e a Museologia mundializada*. Documentos de trabalho do 21º Encontro Regional do ICOFOM LAM 2012, Petrópolis, 2012. p. 35-52.

REAL, R. M. *Museu Ideal*. Belo Horizonte: Tipografia da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1958.

RIVIÈRE, G. H. *Seminário regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos, 7-30 de septiembre de 1958: informe*. [S. l.]: Unesco, 1958. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133845>. Acesso em: jun. 2023.

SÁ, I. C.; SIQUEIRA, G. K. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Museologia, 2007.

SCHEINER, T. Museologia e apresentação da realidade. In: ENCUENTRO REGIONAL DEL ICOFOM LAM, 11., 2002, Cuenca e Ilhas Galápagos. *Anais [...]*. [Rio de Janeiro]: Tacnet Cultural, 2002. p. 96-105.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Anais: museu e educação: 60 anos da declaração do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020. Disponível em: [http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Livros%20dos%20Seminarios%20Internacionais%2018%20-%20Seminario%20Internacional%20MHN%202018\\_Caderno%20de%20Resumos\\_com%20alt%20text&pesq=&pagfis=75465](http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=MHN&pasta=Livros%20dos%20Seminarios%20Internacionais%2018%20-%20Seminario%20Internacional%20MHN%202018_Caderno%20de%20Resumos_com%20alt%20text&pesq=&pagfis=75465). Acesso em: jun. 2023.

SOARES, B. B. A experiência museológica: Conceitos para uma fenomenologia do Museu. *Revista Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 55-71, 2012. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/216/200#:~:text=Pensar%20uma%20fenomenologia%20do%20Museu,que%20o%20Museu%20diz%20respeito>. Acesso em: jun. 2023.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, v. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

TRIGUEIROS, F. dos S. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.

UNESCO. *Archives Access-to-Memory Catalogue*. Paris: International Museums Office, 2011. Disponível em: <http://atom.archives.unesco.org/international-museums-office-imo;isaar>. Acesso em: jun. 2023.

VALLADARES, J. A. do P. *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos*. Salvador: Publicações do Museu do Estado da Bahia, 1946.

---

Submetido em: 10-03-2024.  
Aprovado em: 13-06-2024.



# Os desafios do ensino escolar na Guiné-Bissau: a questão da língua de ensino

**Resumo:** este estudo analisou os desafios do sistema de ensino guineense, enfocando-se na questão da língua e em uma eventual adoção do modelo de ensino bilíngue que elevaria o kriol – dada sua condição de língua franca do país – ao *status* de língua de ensino ao lado da que já está posta, o português. Baseado em pesquisa bibliográfica, o estudo mostrou que os problemas estruturais decorrentes de frequentes instabilidades político-governativas do país inviabilizam políticas educacionais – incluindo políticas linguísticas, estrangulando fortemente o sistema educativo. Contudo, mesmo se estes percalços forem ultrapassados e o Estado guineense quiser adotar o ensino bilíngue, dada sua vantagem, teria que lidar tanto com potenciais questões que possam advir em decorrência desse processo, assim como com aquelas que já existem. Ambas as questões são, sobretudo, do âmbito da política linguística.

**Palavras-Chave:** desafios do ensino; educação escolar; língua de ensino; Guiné-Bissau; multilinguismo.

Baticá Braima Ença Mané  
Universidade de São Paulo (USP)  
manebatica@gmail.com

## The challenges of school education in Guinea-Bissau: the issue of the language of instruction

**Abstract:** this study analysed the challenges facing the Bissau-Guinean education system, focusing on the language issue and on the possible adoption of a bilingual education model that would raise the Kriol language - given its *status* as the country's lingua franca - to the *status* of a teaching language alongside the one that has already been put in place, Portuguese. Based on literature review, the study showed that the structural problems arising from frequent political-governmental instabilities in the country make educational policies – including language policies, unfeasible, severely strait locking the education system. However, even if these setbacks are overcome and the Bissau-Guinean state wants to adopt bilingual education, given its advantage, it would have to deal with both potential issues that may arise as a result of this process, as well as those that already exist. Both issues are mainly in the realm of language policy.

**Keywords:** education challenges; schooling; teaching language; Guinea-Bissau; multilingualism.

## Los desafíos de la educación escolar en Guinea-Bisáu: la cuestión de la lengua de enseñanza

**Resumen:** este estudio analizó los desafíos del sistema educativo guineano centrándose en el tema del lenguaje y en una eventual adopción de un modelo de educación bilingüe que eleve el kriol – dada su condición del idioma natural del país – al estatus de lengua de enseñanza junto al que ya existe, el portugués. Basándose en la investigación bibliográfica, el estudio demostró que los problemas estructurales derivados de las frecuentes inestabilidades político-gubernamentales del país hacen inviables las políticas educativas – incluidas las políticas lingüísticas, estrangulando gravemente el sistema

educativo. Sin embargo, mismo que se superen estos contratiempos y el Estado guineano quiera adoptar la educación bilingüe, dada su ventaja, tendría que hacer frente tanto a los posibles problemas que puedan surgir como consecuencia de este proceso, como a los que ya existen. Ambas cuestiones pertenecen principalmente al ámbito de la política lingüística.

**Palabras clave:** desafios de la enseñanza; enseñanza; lengua de enseñanza; Guinea Bisáu; multilingüismo.

## Introdução

O uso da língua materna como meio de instrução escolar logo na educação na primeira infância e na educação primária tem sido apontado pelos especialistas como meio caminho andado para o sucesso escolar de crianças. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) tem incentivado essa prática desde 1953, reconhecendo-lhe grandes vantagens (Unesco, 1953). No seu relatório de 2007, intitulado *Strong foundations: early childhood care and education*, a instituição não somente apontou a urgência de não se coibir o uso da língua materna das crianças nas escolas em detrimento da língua oficial e/ou dominante – que muitas vezes se contradiz com aquilo que é a realidade sociolinguística local, como em muitos contextos pós-coloniais –, bem como encorajou a adoção do ensino multilíngue para esses contextos (Arnold; Barlett; Gowani; Merali, 2007). Esta posição é suportada por diversos estudos. Com efeito, Benson (2002) refere que as crianças tendem a comunicar-se mais com os professores e, conseqüentemente, participam mais do processo de ensino e aprendizagem quando são ensinadas em suas línguas maternas ou em línguas que realmente entendem e dominam. Sustenta ainda que o ensino bilíngue ou multilíngue é extremamente vantajoso para os grupos socialmente vulneráveis, minorizados e de minorias étnicas, incluindo crianças de comunidades rurais. Além disso, estudos apontam que meninas que são menos expostas a uma língua oficial tendem a permanecer por mais tempo na escola, têm maior desempenho acadêmico e reprovam menos se o ensino for na sua língua materna ou na língua que elas dominam (Arnold; Barlett; Gowani; Merali, 2007). Por outro lado, os pais são mais ativos e participam diretamente na educação escolar dos filhos quando esta ocorre na língua materna da criança (Benson, 2002; Unesco, 2003). Mesmo assim, a norma prevalecente a nível global é a de um modelo de ensino monolíngue calcado em uma língua oficial ou dominante.

A Guiné-Bissau, como muitos países africanos, é multilíngue, mas o sistema de ensino guineense pratica quase que exclusivamente o português – a língua oficial – como meio de instrução escolar, com uma metodologia que se assemelha ao do ensino da língua materna. Contudo, o português não é a língua materna para uma grande maioria da população, e também não é uma língua veicular no país. É falado – contando aqueles que a têm como primeira, segunda e terceira língua – por cerca de 10% população. Isso significa que como primeira língua esta cifra cairia drasticamente.

No âmbito legislativo, a Constituição da República – um dos documentos mais importante da nação – não dispõe sobre o uso e função social das línguas. Embora não a tenha citado diretamente, o seu artigo 17º é o que mais se aproxima da questão da língua, isto se considerarmos a língua como parte integrante da identidade cultural de um povo. Na sua alínea 1, consta que:

É imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à preservação da *identidade cultural*, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade. O Estado preserva e defende o *património cultural do povo*, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana (Guiné-Bissau, 2017, p. 10, grifo nosso).

A Lei de Bases do Sistema Educativo – um outro documento importante que define o enquadramento geral do sistema educativo – também não dispõe sobre as línguas, nem, mais grave ainda, sobre em que língua deve-se ensinar nas escolas (Guiné-Bissau, 2010). O Decreto-Lei nº 7/2007, de 12 de novembro de 2007 – que legisla sobre a obrigatoriedade da utilização do português em todas as instituições públicas do país, sobretudo nas salas de aulas e no recinto escolar –, é, muito provavelmente, o único documento jurídico legal que fala abertamente sobre a língua (CÁ, 2015). Nota-se que isso só ocorreu em 2007, décadas após a independência do país – conquistada em 1973.

Nesse contexto, os argumentos apresentados, que veem o ensino bilíngue ou multilíngue como ideal para conjunturas como a de Guiné-Bissau, sustentaram teoricamente este estudo que, através de pesquisa bibliográfica (Gil, 1991), buscou entender os desafios que o sistema de ensino guineense pode enfrentar em caso da adoção

de um modelo de ensino bilíngue kriol/português, não obstante suas vantagens. O kriol é a língua franca da Guiné-Bissau; é falado e entendido por cerca de 90% da população num país com pouco mais de 1.900.000 habitantes; contudo, este não é a língua oficial e tampouco meio de instrução escolar (Augel, 2007; Guiné-Bissau, 2009; World Bank, 2020)<sup>1</sup>. Esse idioma não é reivindicado como patrimônio exclusivo de nenhum grupo étnico em específico, é comumente tratado como *a língua de todos os guineenses*, um elo entre os mais de 14 grupos étnicos que compõem o país, os quais, gozam, cada um, de suas respectivas línguas. Desse modo, parece ser o kriol a língua que reúne as condições sociolinguísticas para se assumir como a língua de ensino ao lado da que já está posta, o português, formando-se um modelo de ensino bilíngue kriol/português. Portanto, isso demonstra que esta pesquisa não tem a menor intenção de propor a retirada do português do ensino, pois parte do pressuposto de que o domínio dessa língua permitirá aos alunos o contato com o mundo afora, principalmente com o denominado “mundo lusófono”.

1 O levantamento não levou em conta as variáveis “língua materna” e “segunda língua”, o que impossibilita saber o quantitativo das pessoas que o falam considerando as duas dimensões.

Neste artigo, a viabilidade do ensino do kriol não é examinada e tampouco questionada. Alguns trabalhos já se dedicaram a isso (cf. Benson, 1994 *apud* Scantamburlo, 2013; Baldé, 2018; Mané, 2018, entre outros). Aliás, linguisticamente falando, em um viés puramente estrutural, não há nada que impeça o ensino de e por meio de uma língua, qualquer que seja a língua. O que delimita os campos de atuação social de uma língua – língua oficial, língua de ensino, língua nacional etc. – são questões meramente políticas, e não linguísticas (Calvet, 2007).

Este artigo está organizado do seguinte modo: na seção “Instabilidade político-governativa como um dos principais *handicap* ao sistema educativo”, as recorrentes crises político-governativas que afligem o país desde a proclamação da república – cujos efeitos atingem naturalmente todas as instâncias vivas da nação, incluindo a educação – são apresentadas como fundamentais para o não desenvolvimento do setor educativo particularmente, e do país como um todo; na seção “A exclusividade do português no ensino: tecendo algumas considerações”, é discutida a adoção da língua portuguesa como a única língua de ensino, uma língua que não apenas não se usa no dia a dia, mas que é, sobretudo, ou conhecida parcialmente, ou desconhecida totalmente por uma parte significativa da população guineense, envolvendo muitos

professores e alunos. Por seu turno, na seção “E se a Guiné-Bissau viesse a superar tais dificuldades e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue?”, são apresentados e analisados alguns pontos relevantes com os quais o Estado guineense teria que lidar se porventura adotasse o modelo de ensino bilíngue, elevando o crioulo – por sua condição de língua veicular – à língua de ensino. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

## Instabilidade político-governativa como um dos principais *handicap* ao sistema educativo

Em sua história recente enquanto país independente, podemos afirmar sem exagero que a instabilidade – entendida no sentido de interrupção do normal funcionamento da vida política e institucional – é um constante na Guiné-Bissau. Em 1980, quando a jovem república conheceu seu primeiro golpe de Estado, talvez ninguém tivesse imaginado que isso se tornaria recorrente e que o país contabilizaria hoje mais de dez golpes de Estado tentados ou bem-sucedidos, de assassinatos em pleno exercício de funções, de destituições do cargo e de nomeações inconstitucionais (Carvalho, 2014; Jauará, 2006; M’Bunde, 2017; Sousa, 2013). Paralelamente a isso, uma classe política local – desprovida de qualquer escrúpulo tangente à gestão de coisa pública – foi se construindo e se consolidando no poder. Como resultado, a corrupção se instalou no aparelho do Estado, as forças vivas da nação – o Judiciário, a Assembleia Legislativa, sobretudo – foram desacreditadas, enquanto o funcionalismo público, ao invés de atender às necessidades da sociedade, passou a servir a interesses partidários, grupais e de personalidades com uma certa influência social.

Os principais indicadores socioeconômicos são bastantes reveladores desse cenário: um país pobre, de aproximadamente 700 dólares de Produto Interno Bruto (PIB) por habitante, com 70% da população vivendo abaixo da linha de pobreza, com uma expectativa de vida de 50 anos (Unesco, 2016). Possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do mundo – 175ª posição em 195 países ou territórios analisados – (PNUD, 2020), e um setor público altamente corrupto, de acordo com os dados da Transparência Internacional<sup>2</sup>. Na prática, isso significa que estamos perante uma administração pública altamente debilitada, num

2 A Transparência Internacional é um movimento global que mede o Índice de Percepção de Corrupção (IPC) em todo mundo. O relatório completo sobre o IPC em todo mundo pode ser consultado detalhadamente no seguinte *link*: <https://comunidade.transparenciainternacional.org.br/indice-de-percepcao-da-corruptcao-2021>.

país em que tudo precisa efetivamente ser construído, inclusive o sistema educativo.

A educação – cujo financiamento pende sobretudo nas famílias – nunca foi, de fato, prioridade dos governos. Entre 1987 e 1995, a fatia do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinada à educação caiu substancialmente de 15% para 10%, e isso equivalia, em termos proporcionais, a 0,9% do PIB. De 2001 a 2004, houve um ligeiro aumento, tendo o setor educativo auferido 11,2% e 13,1% do OGE respectivamente, o que correspondia, à época, 2,2% e 2,5% do PIB, nessa ordem (Guiné-Bissau, 2005). E, em 2013, chega a 13% do OGE. Mesmo assim, considerando as necessidades educativas do país, esse número está muito aquém do desejado e, além disso, era “[...] duas vezes inferior à [sic] dos países de nível de riqueza comparável” (Unesco, 2016, local. 1). De acordo com a mesma fonte,

[...] o Estado gastava em média 18.000 [Franco CFA] por criança escolarizada [cerca de 30 dólares]<sup>3</sup>, um nível insuficiente para dispensar um docente de base de qualidade para todas as crianças. Nestas condições, as famílias devem financiar com seus próprios meios a educação de suas crianças. Em média, a contribuição das famílias é superior àquela depositada pelo Estado, a mesma é equivalente à 63% das despesas totais de educação, um valor bem superior ao que é observado algures em África (24%) (Unesco, 2016, local. 1).

3 Conversão atualizada pelo autor em 05/08/2024.

Mais recentemente, em 2020, a despesa de funcionamento do Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior para o primeiro semestre daquele ano foi de 11.287.029,00 Franco Chartered Financial Analyst (FCFA) – pouco mais de 18 mil dólares (Guiné-Bissau, 2020). Deste valor, 98,90% teria sido aplicado naquilo que o documento chama – apesar de não tipificado – de “despesa com pessoal”. Certamente isso se refere ao pagamento de salário. Se isso for verdade, significa que o Estado apenas paga o salário e investe pouco ou quase nada na capacitação, qualificação e treinamento de professores, e muito menos ainda em construir novas escolas ou reformar aquelas que já se encontram sucateadas.

**Figura 1 – Duas escolas do ensino básico bastante degradadas na cidade de Bissorã, norte da Guiné-Bissau<sup>4</sup>**



Fonte: fotografias do autor.

De modo geral, o Estado guineense é omissos para com as suas responsabilidades constitucionais, como o de acesso de todos os cidadãos à escola e a diversos graus de ensino (Guiné-Bissau, 2017, Art. 49º). Nos últimos dois anos, as portas das escolas públicas permaneceram fechadas durante a maior parte do ano letivo devido às sucessivas greves do sindicato dos professores<sup>5</sup> e, inclusive, há quem já fale em colapso do sistema de ensino<sup>6</sup>. A negligência com o setor educativo resultou em falta de escolas, ou quando muito, em instalações precárias – como as que vimos na Figura 1 –, falta de salas de aula, de carteiras e de cadeiras; escassez de recursos humanos qualificados, recursos econômicos insuficientes face aos desafios e às necessidades da pasta; salários mal pagos e frequentemente com grandes atrasos, ocasionando recorrentes greves na educação.

Os problemas de que padece a educação na terra-pátria de Amílcar Cabral afetam grandemente os países em vias de desenvolvimento como Guiné-Bissau (Benson, 2002), contribuindo significativamente no insucesso escolar dos alunos. Com efeito, 74%, isto é, mais da metade da população bissau-guineense era analfabeta em 2007. Olhando apenas para as pessoas do sexo feminino, 84% delas eram analfabetas, enquanto entre as do sexo masculino a incidência era de 59%. A taxa de escolaridade, além de ser baixa

4 Quando viajei à Guiné-Bissau em 2021, fotografei essas duas escolas na minha terra natal, Bissorã. Foram minhas escolas primárias e, quando estudei nelas, as condições eram praticamente iguais.

5 Sobre a greve, consultar este link: <https://www.rfi.fr/pt/quin%C3%A9-bissau/20191217-quin%C3%A9-bissau-com-nova-greve-de-professores-e-este-https://www.voaportugues.com/a/professores-guineenses-amea%C3%A7am-com-greve-e-trabalhadores-das-finan%C3%A7as-terminam-paralisa%C3%A7%C3%A3o/556981.html>.

6 Para maiores informações, ver: <http://jornalpincha.gw/2021/12/13/sistema-do-ensino-em-risco-de-colapso/>.

(54%), também se caracterizava pela disparidade entre os gêneros: 68% dos meninos estavam matriculados na escola e as meninas contavam apenas 38% (Augel, 2007)<sup>7</sup>. Em 2015, comparativamente ao ano de 2007, registrou-se modestos avanços no que concerne à taxa global de alfabetização (59,9%) e, também, entre homens e mulheres: enquanto estas subiram para 48,3%, aqueles atingiram 71,8% de alfabetizados, de acordo com a Unesco<sup>8</sup>.

7 Os números podem variar de acordo com as fontes consultadas.

8 Ver em: <https://www.voaportugues.com/a/mulheres-dia-internacional-alfabetizacao/2952318.html>.

Ora, diante do cenário exposto, pode-se concluir, partindo de uma visão factual da realidade, que a problemática do ensino na Guiné-Bissau não é uma questão meramente linguística, a qual, aparentemente, resolver-se-ia ao se fazer da língua crioula local meio de instrução escolar e de divulgação do conhecimento científico nas escolas, ao lado do português. Conforme vimos, o problema é estrutural e está imbricado aos fatores sociais, políticos e culturais. Portanto, de um modo geral, isso nos leva a duas conclusões: por um lado, 1. adotar o crioulo guineense como a língua de alfabetização “[...] não vai salvar o sistema escolar do país” e, do outro, 2. que “[...] o uso do português como ‘língua de ensino’ conta entre as causas do atraso, tanto do sistema educacional quanto do processo de desenvolvimento do país como um todo” (AUGEL, 1997, p. 252).

### **A exclusividade do português no ensino: tecendo algumas considerações**

Ao adotar a língua portuguesa como a única língua de ensino – uma língua minoritária do ponto de vista de usuários –, a qual não constitui a língua materna, nem a segunda língua da grande maioria, e, como consequência, não se trata duma língua veicular no país, Guiné-Bissau, além de ir na contramão daquilo que se recomenda, cometeu erros capitais do ponto de vista pedagógico e continua a cometê-los ao insistir nela e no mesmo modelo de ensino. Em 1979, o censo registrava que 5% da população falava português. Deste universo, 0% como primeira e apenas 2% como segunda língua. Em 1991, as pessoas que falam o português como a primeira língua chega a 1%, 3% como segunda e 5% como terceira língua num universo de 9%, segundo o recenseamento daquele ano. Fala-se ainda que em 1993 só 2% dos guineenses falavam a língua oficial (Augel, 1997). Pesquisas relativamente recentes falam em menos de 10% e cerca de 13%, considerando as pessoas que

a falam e falam mais uma ou outra(s) língua(s) local(is) (Augel, 2007; Couto; Embaló, 2010).

Voltando à língua de ensino, Mané (2018) estudou a viabilidade do ensino do crioulo guineense nas escolas da Guiné-Bissau ao lado do português. No seu estudo, este autor buscou compreender – entre outras coisas – o perfil linguístico de alunos e professores de dois estabelecimentos de ensino, um em Bissau, capital, e outro em Bubaque, no interior. Para os propósitos deste trabalho, interessamos os dados dos alunos. Respondendo à pergunta “quanto à língua materna você aprendeu: crioulo guineense (kriol), língua étnica/ autóctone ou português?”, o estudo apontou que

[...] nenhum dos inquiridos [...] aponta ter o português como primeira língua e, além disso, não se verificou nenhum caso em que o português foi aprendido em simultâneo com uma língua étnica ou com o *kriol* [denominação local para a língua crioula do país] ou ainda os três juntos (Mané, 2018, p. 60-61).

Em relação ao ambiente/local em que se usa o português, o contato com a língua portuguesa se dá, para todos (100%), somente na escola. No que diz respeito à dificuldade para falar, 70% na escola pesquisada em Bissau diz ter dificuldade para falar, enquanto 24,3%, na escola pesquisada em Bubaque sofre da mesma dificuldade. Segundo o autor, em Bubaque se contava obter “[...] um número maior dos que alegam ter dificuldades para falar, isto se comparado com o que se verificou em Bissau (70%), considerando que o uso da modalidade falada do português nas cidades interioranas é ainda mais reduzido” (Mané, 2018, p. 60-63). Supõe-se que os informantes – buscando se aproximar da língua portuguesa dado seu prestígio – teriam omitido essa informação.

De todo modo, o referido estudo oferece pistas valiosas a respeito do estatuto sociolinguístico da comunidade pesquisada, em especial a imagem do português no contexto escolar local. Também, é muito provável que o perfil exibido pelos estudantes pesquisados não defira significativamente em todo o país. Isso requereria um estudo mais amplo e suficientemente abrangente para se chegar a essa conclusão.

Diante desses fatos, deve-se perguntar por que os fazedores da política ignoram os benefícios pedagógicos do uso da língua materna de criança ou da língua que ela realmente entende e domina – benefícios como melhor compreensão do assunto, maior

interação entre aluno e professor e melhor desenvolvimento de suas capacidades cognitivas etc. –, insistindo em uma língua praticamente estranha a ela, cuja representação social como língua materna e seu uso no dia a dia, em casa, com a família, entre pais e filhos, e até mesmo nas repartições do Estado, resume-se a casos isolados e é praticamente nula. Diferentes perspectivas de análise podem nos fornecer diferentes respostas a essa pergunta. Entretanto, uma parece-nos extremamente importante: a econômica.

Do ponto de vista puramente econômico, é muito mais rentável para qualquer governo manter o português como língua de ensino. Isso exige menos custo, tendo em vista que já se tem materiais escolares produzidos nessa língua. Além disso, é mais fácil encontrar no mercado interno e externo profissionais capacitados e aptos para ensinar em língua portuguesa. Internamente, o Instituto Camões, a Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro e o Tchico Té, só para citar algumas instituições de ensino, fazem justamente isso: formar professores para ministrarem aulas de ciências, matemática, história, língua portuguesa, filosofia etc. usando justamente o português, e não o crioulo.

Em contrapartida, adotar um modelo de ensino bilíngue significaria investir mais na educação, na política linguística e no planejamento linguístico, aqui entendidos nos termos de Calvet (2007). Qualquer governo que quisesse enveredar por esse caminho, teria necessariamente que elevar o *status* do crioulo à língua de ensino e, quiçá, à língua oficial; contrataria técnicos para a normatização de sua forma escrita, confeccionaria materiais didáticos em crioulo; formaria e capacitaria professores para saber lidar com o novo modelo de ensino. Tudo isso é muito custoso para um país cuja dívida pública é a mais alta do mundo em 2021, segundo um levantamento do Fundo Monetário Internacional (FMI), e que ainda ultrapassou o limite máximo da dívida pública (70% do PIB) no âmbito dos critérios de convergência da União Econômica e Monetária Oeste Africana (UEMOA), com uma dívida pública na ordem de 79% do seu PIB<sup>9</sup>.

9 Para maiores informações, ver: <https://observador.pt/2021/12/13/divida-publica-da-guine-bissau-e-a-mais-alta-do-mundo-revela-fmi/>.

## **E se a Guiné-Bissau viesse a superar tais dificuldades e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue?**

Mesmo que Guiné-Bissau viesse a contornar essas dificuldades e quisesse implementar uma política de ensino bilíngue a nível

nacional, dada suas vantagens, terá que se impor diante de outras dificuldades existenciais ou que eventualmente possam aparecer. Tais questões são apresentadas e discutidas ponto a ponto nas subseções que se seguem.

### **Necessidade de se criar uma ortografia unificada para o registro escrito do kriol**

Dotar uma língua de um sistema ortográfico para o seu registro escrito é um dos pré-requisitos quando se quer torná-la meio de instrução escolar, de divulgação do saber científico-literário e de outras atividades inerentes à escrita. Significa também elevá-la a um lugar de prestígio social inestimável na contemporaneidade. Mas elaborar uma ortografia não é uma das mais fáceis tarefas que existem, pois envolve, além de qualificado conhecimento técnico, investimento financeiro significativo, aspectos culturais e vontade política. Requer, também, uma boa descrição da língua (Araujo; Agostinho, 2010). O crioulo guineense – apesar de um número relativamente considerado de estudos que o descrevem, e de alguns esforços feitos nessa direção – não tem uma ortografia fixada. Em 1987, foi elaborado um anteprojeto para viabilizar sua ortografia, mas não teve continuidade (Scantamburlo, 2013). A ortografia é fundamentalmente entendida, neste estudo, entre outras concepções possíveis, como “[...] uma das formas segundo as quais as pessoas escrevem textos em uma determinada língua”<sup>10</sup> (Hosken, 2003, p. 1, tradução nossa). Hosken, em *Creating an orthography description* (2003), propôs cinco aspectos fundamentais a serem considerados quando se quer implementar um sistema de escrita. Tais aspectos podem, a nosso ver, aplicar-se ao contexto guineense, caso o Estado viesse a querer implementar um sistema de escrita para a língua crioula local. Listamo-los abaixo:

- 1) Quantos falantes a língua tem? Aqui, trata-se de estimar os falantes funcionais do idioma e que, portanto, poderiam ser considerados potenciais usuários da ortografia;
- 2) qual a porcentagem de falantes alfabetizados [em outras línguas]? As comunidades linguísticas podem dividir-se geográfica e/ou socialmente e os seus falantes podem ser alfabetizados em diferentes ortografias. Desse modo, o ponto em questão não tem menor pretensão de que o falante tenha uma alta instrução na ortografia, mas que ele se torne, de algum modo, um usuário da ortografia;

10 “[...] one of the ways that people write text in a particular language”.

- 3) a ortografia é atualmente utilizada por quem e em que medida? A ortografia é ensinada a todos ou apenas a alguns membros da comunidade linguística? Há uma ortografia já estabelecida, em desenvolvimento ou arcaica?
- 4) Qual porcentagem de falantes poderia razoavelmente ser esperada que se tornasse alfabetizada na ortografia? É muito mais fácil os falantes se tornarem alfabetizados em uma ortografia se existir apenas uma, ou uma que seja dominante em toda comunidade linguística; e
- 5) qual a atitude de cada comunidade em relação à ortografia? Um grupo linguístico pode ser dividido em múltiplas comunidades, é importante saber as atitudes de cada comunidade em relação à ortografia (Hosken, 2003).

Ponderados esses aspectos, ter-se-ia não somente o aspecto sociolinguístico relativamente compreendido, o que é extremamente importante, bem como a clarividência necessária para alcançar a melhor maneira de se criar um sistema ortográfico. Dentro desse contexto, ter-se-ia também uma base estatística estimada daqueles que poderiam se tornar seu potencial usuário em uma dada comunidade linguística. Basicamente, isso significa dizer que quando se quer criar um sistema de escrita, deve-se ter noção do seu uso efetivo, ou seja, a noção de que o seu público-alvo usará, de alguma forma, a ortografia que se almeja estabelecer (Araujo; Agostinho, 2010; Hosken, 2003). Como referido, Guiné-Bissau, ou qualquer entidade – coletiva ou individual – que venha a desejar criar uma ortografia para o kriol, terá impreterivelmente de considerar os pontos acima elencados. No entanto, há que referir de antemão de que não seria por falta de potenciais usuários que isso não avançaria. Pelo contrário, existe um público relativamente significativo que se interessa pela escrita do kriol, a começar pelos escritores, acadêmicos de modo geral, mas principalmente jovens que interagem nas redes sociais escrevendo em kriol. Aliás, segundo Bartens (2008, p. 2), “no caso da maior parte das línguas crioulas, existe o intento de escrevê-las já há décadas, mas praticamente sempre os escritores se aproximaram da ortografia da língua lexificadora do crioulo em questão”. E, no nosso caso específico, os falantes fazem-no criando hipóteses de como grafar um vocábulo, baseando-se em conhecimentos que têm sobre a escrita do português, principalmente.

Sinteticamente, as ortografias podem ser agrupadas em dois grupos: as científicas e as não científicas. De acordo com Araujo e Agostinho (2010, p. 54), as primeiras “[...] são aquelas nas quais

se busca a relação de univocidade entre a representação do som (fonema) e o grafema, ou seja, para cada som, uma letra. Portanto, sons distintos (exceto alofones) devem possuir símbolos diferentes". Ademais, as ortografias científicas são comumente recomendadas por linguistas e outros especialistas, segundo os mesmos autores. As ortografias não científicas, por sua vez, "[...] têm as mais variadas origens, porém, em geral, não conseguem manter a relação de univocidade e usam vários símbolos para um mesmo som ou o mesmo som é representado por vários símbolos". No que concerne às ortografias científicas, deve-se dizer que as regras não são tão rígidas quanto parecem, admitindo algumas concessões.

### **Falta de materiais didáticos e paradidáticos**

Outro problema que o país teria que enfrentar caso queira tornar o crioulo língua de ensino tem a ver com a falta de materiais didáticos e paradidáticos nessa língua. Este diz respeito à elaboração de gramáticas e dicionários bilíngues e monolíngues, compilação de manuais escolares, sejam eles para os alunos ou para os professores, e a produção de literatura padronizada, a qual servirá de base para a escrita dessa língua. A condição *sine qua non* para que tudo isso se concretize é a fixação da escrita, discutida na seção antecedente a esta. Os pré-requisitos elencados, mas principalmente aquele concernente à publicação de obras literárias, demandariam investimento de milhares de FCFA, e isso seguramente transformaria em um obstáculo para o país. Bartens (2008) sugere que esses obstáculos financeiros se tornam mais amenos atualmente devido ao impulso tecnológico, proporcionado principalmente pela chegada do computador, salientando que vale mais investir seriamente nos recursos humanos. De todo modo, para um país cuja economia é uma das mais fracas do mundo, que é muito dependente de "ajuda" e de dívida externa, o aspecto econômico é um *handicap* e não deve ser relativizado. Aliás, não custa lembrar que nos primórdios dos anos 2000 a dívida contraída pela Guiné-Bissau "era 15 vezes maior do que os ganhos das exportações anuais" (Bond, 2007, p. 39), além do que, nos dias que correm, conforme já referido, o país ultrapassou o teto de dívidas permitidas no quadro da UEMOA, que é de 70% do PIB.

Perante essa conjuntura, um país que sequer consegue produzir materiais escolares – livros didáticos, por exemplo – em língua portuguesa por conta própria, em princípio terá mais dificuldades em fazê-lo em duas línguas, crioulo e português.

## **Fazer com que a população esteja ciente das vantagens da educação escolar bilíngue**

O risco de o governo ver os pais e os encarregados da educação das crianças se recusarem a mandar os seus filhos à escola, sob o falso pretexto de que eles já dominam, falam e sabem tudo sobre sua língua materna ou veicular, é muito grande. Esta situação demandaria uma ação anterior à implementação, como campanhas de conscientização e de sensibilização da população, mas principalmente dos pais e dos encarregados da educação das crianças sobre os potenciais benefícios do modelo de ensino preconizado, uma ação no sentido de precaver futuras reações negativas à política educacional do governo. Dito de outro modo, “a falta de prestígio [...] é tão grande entre os falantes das línguas crioulas [...]” e, assim sendo, “[...] a oficialização do crioulo [e a sua introdução no ensino] deve preceder uma campanha de valorização pois é inútil ir contra a vontade de uma comunidade lingüística, pelo menos depois de lhes explicar bem as vantagens da estandardização da sua língua” (Bartens, 2008, p. 1).

Isso é particularmente verdadeiro para o contexto guineense. Em um estudo anterior (Mané, 2018, p. 70), ao estudarmos a viabilidade do ensino do kriol nas escolas do país, notamos que “[...] a maioria dos alunos que respondeu ao questionário não tem consciência da possibilidade da elevação do *kriol* ao status de língua oficial no país”, e que, para muitos guineenses, esse debate era “[...] pouco relevante, precisa ainda ser fortalecido, tomando ciência dos pontos positivos e negativos [...]”.

### **O aspecto multilíngue da Guiné-Bissau**

Em princípio, o multilinguismo seria um dos aspectos que poderia pôr em causa a questão do ensino bilíngue. Que língua – entre as cerca de 20 línguas – o Estado instituiria para ser a língua de ensino ao lado da que já está posta, a língua portuguesa, sem que isso gere uma objeção por parte dos grupos étnicos, cujas línguas continuariam preteridas da esfera oficial. Vale lembrar que a maioria de cada uma dessas línguas tem uma vinculação muito forte a um determinado grupo étnico – por exemplo, os fulas, a língua fula; os mandingas, a língua mandinga, assim em diante. Entretanto, o mesmo não se pode dizer em relação ao kriol, uma língua que, como se costuma dizer na Guiné-Bissau, “*i ka língua*

*di ninguin*” – “não é língua de ninguém”, em uma tradução livre. Ou seja, o kriol é visto como a língua de todos, de identidade e de unidade nacional, um estatuto que conquistou dado, sobretudo, ao papel desempenhado na luta pela independência e que hoje parece muito bem consolidado, uma vez que continua a ser uma língua muito importante do ponto de vista social, servindo-se de elo entre os diferentes grupos étnicos que compõem o país.

Dito de outro modo, é a própria configuração sociolinguística da Guiné-Bissau que situa o kriol em uma ligeira vantagem em relação às demais línguas locais – inclusive o português – e sua adoção mostra-se executável, principalmente – como já dito – quando consideramos que se trata de uma língua veicular, um meio de comunicação comum para uma grande maioria, falada em quase todo o território nacional – para mais detalhes ver Couto e Embaló (2010); Mané (2018, 2021), entre outros. Essas suas características poderiam ser muito bem aproveitadas pelo Estado guineense para forjar uma política educacional pautada em uma política linguística, o que pode contribuir no desenvolvimento da educação.

### **Dificuldade de transição efetiva e eficaz do modelo experimental para o ensino bilíngue propriamente dito**

Este foi um problema que outrora assolou o país quando da implementação de educação bilíngue nos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEFF), que funcionou entre os anos 1986 e 1994, sob o patrocínio da União Europeia – à época, Comunidade Europeia –, cujo resultado se mostrou bastante promissor (Benson, 2002; Scantamburlo, 2013). O que se recomenda é que a transição ocorra de forma gradual, progressiva, dentro de um período alargado o quanto possível (Unesco, 1953, p. 47-48), respeitando o *timing* do aprendizado da criança e o processo de desenvolvimento e consolidação de habilidades em Primeira Língua (L1) – ou língua veicular que, no nosso caso, nem sempre coincide com a L1 – antes que se avance para a Segunda Língua (L2) ou para a língua-alvo. A introdução da L2, ou língua-alvo, também deve ser de forma gradual. Uma transição precipitada para o uso completo de L2 em apenas um ou dois anos, *short-cut model* – modelo simplificado –, nos termos de Benson (2002, p. 308), pode pôr em risco todo o processo e os esforços empreendidos, e a experiência anterior mal-sucedida não deve ser esquecida, pelo contrário, deve ser tomada como um bom exemplo para evitar erros do passado. Segundo a

autora, o “*short-cut model* é a forma mais frequente de educação bilíngue praticada nos países em desenvolvimento” e isso explica, em partes, o fracasso ou até mesmo o falhanço na implementação.

## Considerações finais

Neste trabalho, falamos sobre a língua de ensino na Guiné-Bissau, mais precisamente acerca de uma eventual adoção do kriol como língua de ensino. Mostramos como os alunos são penalizados por conta de um sistema que estabelece uma língua minoritária – o português – como a única língua de ensino. A propósito, propomos que uma possível saída seria a introdução do kriol no ensino, ao lado do português, considerando o estatuto do kriol de língua nacional e veicular. Este assunto, que vem sendo debatido, mas que ainda não ganhou a força que necessita, tem sua importância de ser, se consideramos que o português, quando praticado sozinho, é, até então, considerado por diversos estudos como um dos prejudicadores do bom ensinar que se deseja naquele país. Esse fato também é corroborado por esta pesquisa.

Do ponto de vista acadêmico, torna-se mais perceptível o viés por nós aqui defendido agora ainda mais o debate. Numa outra perspectiva, este ponto de vista poderá ser fortemente contestado e os pretextos a serem usados pelos contestatários poderão ser os seguintes: a introdução do kriol no ensino, mesmo que ao lado do português, reduzirá a chance de os alunos aprenderem o português, que é uma língua muito prestigiada, em uma escala ainda menor; além disso, a maioria dos pais e dos encarregados da educação das crianças manda seus filhos e educandos à escola com o intuito deles aprenderem o português e, com isso, ascenderem pessoal e profissionalmente. E o domínio do português é uma boa ferramenta para isso. Por outro lado, do ponto de vista linguístico, vimos que não há nada em termos estruturais – morfológicos, sintáticos, semânticos etc. – que tolha o kriol a ser língua de ensino.

Mesmo que a Guiné-Bissau viesse a contornar as dificuldades econômicas e quisesse implementar o modelo de ensino bilíngue introduzindo o kriol no ensino, ao lado do português, teria que se impor diante das dificuldades reais já existentes, e, também, diante daquelas que, em decorrência desse processo, podem surgir. Aqui entram as questões técnicas e políticas que dificultam o uso pleno deste idioma, a começar pela falta de uma codificação para o seu

registro escrito, apesar de já existir uma proposta para tal e de haver textos escritos nessa língua (cf. Couto e Embaló, 2010); além disso, há que se referir a falta de materiais didáticos e paradidáticos nessa língua, e, ainda, o desprestígio para com as línguas crioulas de modo geral, o crioulo guineense não foge à regra, o que pode provocar uma aversão a qualquer política educacional nessa direção, criando rejeição na população e na própria camada estudantil.

No que concerne ao debate em torno da oficialização e da introdução do kriol no sistema de ensino, apesar de remontar aos anos iniciais da independência do país em 1973, são poucas as vezes que se discutiu seriamente sobre o assunto. Como Guiné-Bissau é um país que vive constantemente em sobressaltos políticos e militares, essas questões passam a não afigurar prioridades primeiras para governos, e acabam por serem relegadas a planos secundários. Será preciso um engajamento político para que se avance nessa matéria, ou seja, será necessário sair do plano teórico e passar à ação. Enquanto se debate a questão da oficialização e a conseqüente introdução do kriol nas escolas como língua de ensino, o português continua a ser a única língua de ensino de 1ª a 12ª classe, mesmo diante de todos os problemas que o cercam, como o domínio deficiente dessa língua por parte dos principais atores do processo de ensino e aprendizagem: alunos e professores (Monteiro, 2005). Contudo, a nossa perspectiva é de que cedo ou tarde o futuro do ensino na Guiné Bissau passará pela adoção do kriol no ensino. Certamente não como a única língua, mas como uma das línguas de ensino.

## Referências

ARAUJO, G. A. de; AGOSTINHO, A. L. Padronização das línguas nacionais de são Tomé e príncipe. *Línguas e instrumentos linguísticos*, Campinas, v. 26, p. 49-81, 2010. Disponível em: [http://www.revistalinguas.com/edicao26/revista\\_linguas\\_26.pdf#page=49](http://www.revistalinguas.com/edicao26/revista_linguas_26.pdf#page=49). Acesso em: 11 jan. 2020.

ARNOLD, C.; BARTLETT, K.; GOWANI, S.; MERALI, R. *Is everybody ready?: readiness, transition and continuity: reflections and moving forward*. [S. l.]: Bernard van Leer Foundation, 2007. Disponível em: <https://www.bibalex.org/Search4Dev/files/282616/114950.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

AUGEL, J. O crioulo da Guiné-Bissau. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 19/20, p. 251-254, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/download/20957/13560>. Acesso em: 18 jul. 2023.

AUGEL, M. P. *O desafio do escombros: Nação, identidade e pós-colonialismo na literatura de Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BALDÉ, V. *A viabilidade da inserção do ensino de língua kryol nas escolas públicas e privadas da Guiné-Bissau*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1268>. Acesso em: 7 ago. 2020.

BARTENS, A. Questões da planificação lingüística das línguas crioulas. *PAPIA: revista brasileira de estudos do contato lingüístico*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 32-44, 2008.

BENSON, C. J. Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, [s. l.], v. 5, n. 6, p. 303-317, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050208667764>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BOND, P. *A pilhagem na África: a economia da exploração*. Rio de Janeiro: Instituto ComAfrica, 2007.

CÁ, V. *Língua e ensino em contexto de diversidade lingüística e cultural: o caso da Guiné-Bissau*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9XCK5W>. Acesso em: 26 dez. 2017.

CALVET, L.-J. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, C. dos S. P. de. *Guiné-Bissau: a instabilidade como regra*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política Cidadania e Governança) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/5960>. Acesso em: 27 fev. 2022.

COUTO, H. H. do; EMBALÓ, F. *Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: um país da CPLP*. Brasília, D. F.: Thesaurus, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUINÉ-BISSAU. Constituição (1996). *Constituição da República [da Guiné-Bissau]*: promulgada em 1996. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 2017. Disponível em: <https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoquine.pdf/view>. Acesso em: 14 out. 2022.

GUINÉ-BISSAU. *Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP)*. Bissau: [s. n.], 2005.

GUINÉ-BISSAU. Ministério das Finanças. *Proposta OGE21: Proposta do Orçamento Geral do Estado para 2021*. Bissau: Ministério das Finanças, 2020.

GUINÉ-BISSAU. *Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: [s. n.], 2010.

GUINÉ-BISSAU. *Recenseamento Geral da População e Habitação: III RGPH: Características socioculturais*. Bissau: Instituto Nacional de Estatística e Censos, 2009.

HOSKEN, M. Creating an orthography description. *Orthog\_desc. sxw*, [s. l.], v. 8, p. 1-13, 8 jul. 2003. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f867df465c24ac9d54d07cfaf0a076c8684725b7>. Acesso em: 5 fev. 2022.

JAUARÁ, M. Os lusoafRICANOS e etnorurais disputam o poder na Guiné-Bissau. *África: revista do Centro de Estudos Africanos*, São Paulo, v. 26, n. 24/25/26, p. 119-145, 2009.

MANÉ, B. B. E. *Descrição e análise dos processos de formação de palavras por reduplicação no crioulo guineense (Guiné-Bissau)*. 2021. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-03052022-135318>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MANÉ, B. B. E. *Ensino do guineense nas escolas: o que pensam professores e alunos de dois estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.unilab.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1256>. Acesso em: 20 jan. 2021.

M'BUNDE, T. S. Comportamento partidário e cíclica interrupção da democracia na Guiné-Bissau. *Almanaque de Ciência Política*, Vitória, v. 1, n. 2, p. 43-56, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25193//iissn2526-8066.v1.n2.a3>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MONTEIRO, J. J. H. *Educação na Guiné-Bissau: bases para uma estratégia sectorial renovada*. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2005. Disponível em: [https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/monteiro\\_jj\\_huco\\_2005.pdf](https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/monteiro_jj_huco_2005.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PNUD. *Relatório do desenvolvimento humano 2020: a próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno*. New York: PNUD, 2020. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/angola/publications/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2020-proxima-fronteira-o-desenvolvimento-humano-e-o-antropoceno>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SCANTAMBURLO, L. *O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilingue português-crioulo guineense*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10960>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SEMEDO, M. O. da C. *Educação como direito*. [S. l.], 2005. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf). Acesso em: 9 mar. 2022.

SOUSA, M. G. de. Guiné-Bissau: o golpe militar de 12 de abril e a necessidade da reforma do sector de segurança. *Lusíada: Política Internacional e Segurança*, Lisboa, n. 8, p. 85-115, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34628/J58N-BF22>. Acesso em: 11 fev. 2021.

UNESCO. *Education in a multilingual world*. Paris: Unesco, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728>. Acesso em: 4 fev. 2021.

UNESCO. *Mother tongue matters: local language as a key to effective learning*. Paris: Unesco, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121>. Acesso em: 2 jan. 2021.

UNESCO. *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco, 1953. (Monographs on fundamental education, 8). Disponível em: <http://www.inarels.com/resources/unesco1953.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNESCO-IIPE DAKAR. *Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído*. [S. l.]: Unesco, nov. 2016. Relatório de estado do sistema educativo nacional de Guiné-Bissau. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por). Acesso em: 22 mar. 2022.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *The next frontier: human development and the anthropocene*. New York: United Nations Development Programme, 2020. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

WORLD BANK. *The World Bank in Guinea-Bissau*. Bissau: World Bank Group, 7 Oct. 2024. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/country/guineabissau/overview#1>. Acesso em: 14 out. 2022.

---

Submetido em: 19-07-2023  
Aprovado em: 27-08-2024

# Representações sociais e competência comunicativa intercultural como subsídios para pesquisas em educação

**Resumo:** este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre aspectos da teoria das representações sociais, elementos da competência comunicativa e da competência comunicativa intercultural. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo a partir de uma abordagem bibliográfica, o qual se propõe a subsidiar pesquisas na área da educação. Foram consideradas como fundamentação teórica obras de Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) e Byram (2020), admitindo também estudos que abordam essas teorias. Este estudo permitiu compreender que as representações sociais possibilitam ao indivíduo uma interpretação de mundo, facilitando a comunicação e orientando os comportamentos e as práticas. Assim, ao admitir que a prática no âmbito escolar não está imune a um conhecimento proveniente da comunicação e da interpretação cultural entre os indivíduos, concebe-se que a identificação das representações sociais que atravessam a realidade educacional pode auxiliar a análise dessa realidade. Nessa esteira de entendimento, ao fundamentar trabalhos no campo da educação na teoria das representações sociais, pode-se analisar elementos da realidade educacional pela lente que essas representações fornecem, de maneira a contribuir com o pesquisador no sentido de ampliar possibilidades de compreensão dos meandros da escola para além do que está colocado.

**Palavras-Chave:** representações sociais; competência comunicativa; competência comunicativa intercultural.

**Ana Paula Villela**

Universidade do Vale do Sapucaí  
anapaulasrs@gmail.com

**Rosimeire Aparecida Soares Borges**

Universidade do Vale do Sapucaí  
rasborges3@gmail.com

**Atílio Catosso Salles**

Universidade do Vale do Sapucaí  
atilioc@univas.edu.br

## Social representations and intercultural communicative competence as subsidies for research in education

**Abstract:** this article aims to present reflections on aspects of the theory of social representations, elements of communicative competence and intercultural communicative competence for this, a qualitative study was carried out using a bibliographical approach, which aims to support research in the area of education. Works Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) and Byram (2020), was carried out, also admitting studies that address these theories. This study allowed us to understand that social representations allow the individual to interpret the world, facilitating communication and guiding behaviors and practices. Thus, by admitting that the practice in the school environment is not alien to the knowledge coming from the communication and cultural interpretation between individuals, it is conceived that the identification of social representations that cross the educational reality can help the analysis of this reality. In this line of understanding, by basing the work in the field of education on the theory of social representations, elements of the educational reality can be analyzed through the lens that these representations provide, in order to contribute to the researcher in the field of education. sense of expanding the possibilities of understanding the complexities of the school beyond what is posted.

**Keywords:** social representations; communicative competence; intercultural communicative competence.

## **Representaciones sociales y competencia comunicativa intercultural como subsidios para la investigación en educación**

**Resumen:** este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones sobre aspectos de la teoría de las representaciones sociales, elementos de la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural. Para ello, se realizó un estudio cualitativo mediante un enfoque bibliográfico, que tiene como objetivo apoyar la investigación en el área de educación. Se consideraron como fundamento teórico trabajos de Moscovici (2015), Almeida Filho (1993) y Byram (2020), admitiéndose también estudios que aborden esas teorías. Este estudio permitió comprender que las representaciones sociales permiten al individuo interpretar el mundo, facilitando la comunicación y orientando conductas y prácticas. Así, al admitir que la práctica en el ámbito escolar no es ajena a los saberes provenientes de la comunicación e interpretación cultural entre individuos, se concibe que la identificación de representaciones sociales que atraviesan la realidad educativa puede ayudar al análisis de esta realidad. En esta línea de comprensión, al basar el trabajo en el campo de la educación en la teoría de las representaciones sociales, se pueden analizar elementos de la realidad educativa a través del lente que estas representaciones brindan, con el fin de contribuir al investigador en el sentido de ampliar posibilidades de comprender las complejidades de la escuela más allá de lo que se publica.

**Palabras clave:** representaciones sociales; competencia comunicativa; competencia comunicativa intercultural.

### **Introdução**

O estudo da teoria das representações sociais pode contribuir significativamente em pesquisas no campo da educação, conforme Franco (2004). O reconhecimento dessa teoria como categoria analítica pode caracterizar um avanço, pois representa “efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais” (Franco, 2004, p. 170).

De acordo com Moscovici (2015, p. 54), “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar”. Nesse sentido, Franco (2004) argumenta que as representações sociais são componentes simbólicos que os sujeitos expressam por meio de gestos e palavras. No caso das palavras, fazendo uso da linguagem escrita ou oral, os sujeitos revelam o que pensam, como compreendem as situações, que ponto de vista formulam sobre determinado objeto ou fato, qual expectativa desenvolvem sobre algo etc. Mediadas pela linguagem, essas mensagens são elaboradas socialmente e estão ancoradas na esfera da situação concreta e real dos sujeitos que as emitem.

Nessa perspectiva, sujeitos e grupos sociais partilham uns com os outros sua cultura, transmitida e aprendida de geração em geração,

por meio de experiências ao longo da vida. Sobre o termo “cultura”, Mendes (2015, p. 218) compreende “uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela”, incluindo crenças, tradições, valores, conceitos e atitudes. Além disso, a cultura se faz presente na vivência, na interação e na ação dos sujeitos e tudo que é produzido, de modo material ou simbólico, no contexto de um grupo social é resultante da cultura desse grupo.

Face à heterogeneidade cultural e linguística, Chihueno e Sequeira (2022) argumentam que os países têm adotado estratégias, práticas e políticas que visam apresentar uma solução a essa nova realidade cultural, social, política e educacional. No âmbito educacional, observa-se a presença de alunos e de professores provenientes de diversas culturas, com costumes e línguas diferentes e que chegam às instituições de ensino e compartilham espaços, atividades e o próprio cotidiano.

Em um ambiente multicultural, podem emergir constrangimentos na relação entre sujeitos e grupos sociais de diversas culturas de origem. De acordo com Moscovici (2015, p. 56):

Pessoas que pertencem a outras culturas nos incomodam, pois estas são como nós e, contudo, não são como nós podemos dizer que elas são ‘sem cultura’, ‘bárbaros’, ‘irracionais’, etc. [...] ‘não familiar’ atrai e intriga as pessoas e comunidades [...]. O medo do que é estranho (ou dos estranhos) está profundamente arraigado em cada um de nós.

Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras não estaria alheio à concepção de representação social. Trazendo essa discussão para as relações interculturais, o ensino de línguas é responsável pela formação dos estudantes com competência comunicativa (Almeida Filho, 1993) e com competência comunicativa intercultural para a interação com pessoas de outras culturas, ensinando-lhes atitudes e competências para além do simples conhecimento, como apontam Byram e Wagner (2018).

Considerando esse arcabouço teórico, este artigo tem por objetivo apresentar aspectos da teoria das representações sociais, elementos da competência comunicativa e da competência comunicativa intercultural como fundamentos teóricos de pesquisas em educação. Optou-se por um estudo qualitativo com abordagem bibliográfica, admitindo livros e artigos referentes a essas teorias.

## A teoria das representações sociais de Serge Moscovici

A teoria das representações sociais<sup>1</sup>, proposta por Serge Moscovici, em 1961, tem sido utilizada para a fundamentação de investigações do mundo todo no campo da psicologia social. Moscovici (2015) defende que as representações sociais têm uma textura psicológica autônoma e são próprias da sociedade e da cultura. O fator social está presente nas representações e busca delimitar os padrões culturais. Por isso, as representações sociais podem circular, cruzar e cristalizar-se por meio de um gesto, de uma imagem ou de um encontro no cotidiano.

Conforme Moscovici (2015), as pessoas percebem o mundo da forma como ele é, e, essas percepções, ideias e atribuições são respostas ao estímulo do espaço em que estão inseridas. Cada sujeito está cercado coletivamente e individualmente por imagens, palavras e ideias que são capazes de penetrar a mente, os olhos e os ouvidos, atingindo-os de modo involuntário. Na visão de Jodelet (2002), as representações integram os discursos, sendo levadas por palavras e transportadas em mensagens e em imagens da mídia, mantendo-se cristalizadas em organizações materiais e espaciais e em condutas.

Moscovici (2015) argumenta que as representações sociais possibilitam compreender o que um sujeito ou um grupo social já sabem. As representações têm como objetivo

[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem (Moscovici, 2015, p. 46).

A teoria das representações sociais abrange a diversidade dos indivíduos, suas atitudes e fenômenos, levando-se em consideração a imprevisibilidade e sua estranheza. Assim sendo, essa teoria objetiva compreender como se dá a construção de um mundo previsível e estável pelos indivíduos e grupos sociais (Moscovici, 2015).

Para Jovchelovitch (2013), os sujeitos lutam para dar sentido ao mundo, a fim de compreendê-lo e nele encontrar o seu espaço, mediante uma identidade social. Como um fenômeno

<sup>1</sup> A concepção da teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, em 1961.

psicossocial, as representações sociais estão arraigadas no espaço público e nos processos, pelos quais o indivíduo constrói símbolos e desenvolve uma identidade, tornando-se acessível para a pluralidade de outros.

Na percepção de Moscovici (2015), as representações sociais que o sujeito possui não têm relação direta com os seus modos de pensar, entretanto, a maneira dele pensar e os seus pensamentos dependerão de tais representações. Assim, as representações sociais podem ser consideradas como um produto de mudanças e de elaborações que se constituem, ao longo do tempo, na vida dos sujeitos, bem como resultantes de consecutivas gerações. Dessa maneira, ao estudar as representações sociais, estuda-se o sujeito quando ele realiza questionamentos, procura respostas ou reflete sobre um assunto, sobretudo, no momento que seu objetivo é compreender.

Esse autor também compara as representações sociais a uma atmosfera, em relação ao indivíduo e ao grupo social, em certas circunstâncias, estas são específicas de determinada sociedade. Com o intuito de exercer controle sobre o comportamento individual, os grupos podem construir representações para filtrar informações decorrentes do meio social. À vista disso, as representações sociais podem fornecer respostas a um estado de desequilíbrio e favorecer a dominação impopular de uma parte da sociedade sobre outra. Assim, as representações sociais têm por finalidade “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2015, p. 54).

De acordo com Moscovici (2015, p. 60), anteriormente a ciência era fundamentada “no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum”. Nesse sentido, Almeida e Santos (2011) afirmam que o senso comum, ao lado da ciência e da ideologia, representa as raízes da consciência social e determina um vínculo entre consciência e cultura ao considerar as práticas e costumes que decorrem do cotidiano. É nessa dimensão que o senso comum passa a ter

valor como objeto de estudo, na medida em que deixa de ser considerado meramente como folclore ou como um pensamento tradicional ou primitivo para ser tomado como algo moderno, originado, em parte, da própria ciência e que assume formas particulares quando é tomado como parte da cultura (Almeida; Santos, 2011, p. 289).

Conforme Moscovici (2015) observa, transformar palavras ou ideias não familiares em palavras próximas, usuais e atuais não é tarefa fácil. Para torná-las familiares, é necessária a realização de um processo de pensamento baseado nas conclusões passadas e na memória. Depreende-se que, quando um objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, passa a apresentar elementos dessa categoria e é reajustado para enquadrar-se nela. No momento em que a classificação obtida é aceita, todo o ponto de vista que tiver relação com a respectiva categoria irá também relacionar-se com o objeto ou com a ideia.

A partir da memória e das conclusões anteriormente alicerçadas, as representações sociais são concebidas por intermédio dos processos da ancoragem e da objetivação. Na ancoragem, ocorre a fundamentação das ideias estranhas, transportando-as para contextos familiares, de modo a limitá-las a imagens comuns e categorias. Sobre a objetivação, o intuito é objetivar aquilo que não é conhecido, ao transformar o que é abstrato em próximo do concreto, trazendo o que está na mente para algo que já tem no mundo físico. Em outras palavras,

[...] ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2015, p. 78).

Em relação à ancoragem e à objetivação, Jovchelovitch (2013) explica serem processos característicos em que as representações sociais realizam mediações, trazendo a produção simbólica de determinada comunidade para um ambiente quase material. Desse modo, objetivar é reduzir significados diversos que frequentemente colocam em perigo uma realidade familiar. Ao efetuar-lo, indivíduos sociais ancoram o que não é familiar em um contexto institucionalizado e conhecido e, de modo paradoxal, modificam a geografia dos significados já estabelecida e que a sociedade luta para conservar.

As representações sociais podem ser entendidas como “um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e

nomes” e, pela lógica desse sistema, cada objeto e cada ser necessitam possuir um valor positivo ou negativo, assumindo seu lugar em uma escala hierárquica (Moscovici, 2015, p. 62). Para esse autor, ao tomar conhecimento de determinado objeto, o sujeito constrói uma representação e, por meio das interações sociais, este transfere e assimila saberes, modificando sua percepção inicial.

Assim, as representações sociais, segundo Moscovici (2015), evidenciam a influência da interação social dos sujeitos no processo de construção de significados compartilhados em grupos específicos. Dessa maneira, podem desempenhar um papel relevante na formação da identidade social e moldar a forma como os sujeitos percebem e interpretam aspectos do mundo em que se inserem. A compreensão dessas representações desempenha um papel essencial na formação de atitudes, crenças e comportamentos dos indivíduos. Essa teoria mostra que há uma dinâmica entre indivíduos e sociedade, enfatizando a relevância da comunicação e da interação para a construção compartilhada de representações sociais.

## Competência comunicativa em língua estrangeira

O conceito de “competência comunicativa” surgiu com Dell Hymes, no texto *On communicative competence*, em 1971. De acordo com Franco e Almeida Filho (2009), as ideias de Hymes divergiam da proposta de Chomsky sobre “competência” e “desempenho”<sup>2</sup>, considerando um falante ideal sem contemplar os fatores socioculturais. Na visão de Hymes (1971), a competência comunicativa é um conceito mais amplo e complexo, abrangendo bem mais do que apenas o conhecimento das regras gramaticais e suas aplicações, mas sim a interação e o contexto social.

No Brasil, a abordagem da competência comunicativa chega nos anos 1990 com Almeida Filho, em sua obra *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (1993). Em uma dimensão crítica de ensino comunicativo, esse autor descreve as variações do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e em outros países. Para Almeida Filho, a aprendizagem de uma língua no contexto escolar, por ser uma experiência educacional, realiza-se pelo e para o estudante com reflexo de valores de grupos sociais ou étnicos que sustentam a escola (Almeida Filho, 1993).

Em seus apontamentos, Souza e Melo (2019) alegam que a abordagem comunicativa diz respeito a uma abordagem mais

2 Chomsky (1978) conceitua competência como a capacidade de produzir numerosas sentenças, em outros termos, o indivíduo sabe produzir sentenças segundo uma gramática interna em que é possível diferenciar uma frase gramatical ou agramatical. Já o termo desempenho é o uso concreto da língua.

abrangente e flexível porque entende o ensino e a aprendizagem baseados nos princípios, pressupostos e crenças que contemplam o contexto e o público-alvo. Assim, o estudante pode aprender uma língua estrangeira por intermédio de seu uso, na comunicação.

Em termos de oralidade, Almeida Filho (1993) argumenta que a competência comunicativa trata sobre a forma que a língua estrangeira é posta em prática, ao fazer com que o estudante esteja confortável em aprendê-la. Para Hymes (2009), o termo “competência comunicativa” diz respeito à aprendizagem de uma língua mediante a comunicação e a interação.

Almeida Filho (1993) pontua a necessidade de que a aprendizagem formal de uma língua estrangeira ocorra em duas modalidades. A primeira busca o aprender consciente e monitorado por meio de formalizações e de regras pertinentes da escola como instituição detentora do saber. A segunda é uma modalidade que visa a aquisição subconsciente no momento em que o estudante está inserido em situações reais de uso da língua-alvo, possibilitando-lhe a produção de significados.

Para esse autor, os principais fatores que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira são: a abordagem de ensinar do professor, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material de ensino, o filtro afetivo do professor e o filtro afetivo do aluno. Nesse contexto, não é suficiente apenas realizar alterações no mobiliário, no material de ensino, nas técnicas, no que se almeja pelas instituições e nos recursos audiovisuais para a produção de inovações, de impacto e de mudanças (Almeida Filho, 1993).

Essas concepções experienciadas da abordagem de ensinar do professor e da abordagem de aprender do aluno são primordiais. A cultura ou abordagem de aprender uma língua possui como aspecto o modo de preparação e de estudo para o real uso da língua-alvo. De acordo com Almeida Filho (1993, p. 13),

[...] em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.

Ainda conforme Almeida Filho (1993), para aprender, os alunos fazem uso de condutas típicas de sua etnia, classe social, região e

grupo familiar. Essas culturas de aprender passam por uma evolução ao longo do tempo, por meio de tradições que normalmente direcionam, de modo implícito, natural e subconsciente, as formas que uma nova língua necessitará ser aprendida. Pode ocorrer de uma cultura de aprender uma língua, em que o aprendiz está inserido, ser divergente ou incompatível com uma abordagem característica de ensinar de um professor, de um material didático ou de uma escola. Essa desarmonia poderia ser um motivo de dificuldades, de resistências e de problemas, além de fracasso e de desânimo no ensino e aprendizagem da língua-alvo.

De acordo com o entendimento de Orr e Almeida (2012), não se pode dissociar língua de cultura, uma vez que estas são acompanhadas por valores, expressões e conceitos que determinam um grupo social. Ao ser utilizada em situações de comunicação, a língua traz aspectos da cultura desse grupo. Assim, pensar o ensino de uma língua demanda o conhecimento em relação à cultura local onde essa língua é falada.

A respeito da abordagem de ensinar, Almeida Filho (1993) refere-se ao conjunto de componentes que o professor tem para guiar as ações da operação global no ensino de uma língua. Assim, abrange o planejamento de cursos, a preparação de procedimentos para experienciar a língua-alvo e os modos de avaliação de desempenho dos estudantes. Corroborando esse entendimento, Bandeira e Sant'ana (2018) argumentam que a abordagem de ensinar responde pelo papel filosófico, modelando processos de ensino e aprendizagem e orientando ações pedagógicas.

Para Almeida Filho (1993), o objetivo implícito da ação de ensinar do professor é o de propiciar o desenvolvimento de competência do estudante na língua-alvo. Ainda que os professores aspirem uma competência comunicativa na língua-alvo, é normal que o processo obtenha como resultado a competência formal linguística da língua que se propõe a aprender. Quando acontece a competência formal linguística, o aluno pode aprender sobre a língua-alvo e conhecer e até mesmo recitar regras gramaticais, no entanto, pode ser que não ocorra o desenvolvimento da competência comunicativa plena na interação com outros falantes da língua-alvo.

Segundo Almeida Filho (1993), quando a competência comunicativa é desenvolvida, o aluno acaba ampliando, de modo involuntário e inconsciente, a competência linguística, sem que o

inverso seja totalmente verdadeiro. Para esse autor, um estudante pode possuir a competência linguística sem fazer uso do seu domínio comunicativo, tal como: saber termos, definir e reconhecer nomes, proferir regras gramaticais e socioculturais.

Em relação à abordagem comunicativa, Almeida Filho (1993) descreve que o cerne é no sentido, no significado e na interação de forma intencional entre os sujeitos na língua-alvo.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua (Almeida Filho, 1993 p. 36).

À vista disso, uma postura comunicativa não é alcançada mediante mágicas ao se autodeclarar comunicativo e nem ao se cercar de materiais didáticos tidos como comunicativos. Assim como a democracia, a postura comunicativa se institui na convicção pessoal e generalizada de que, a partir de pressupostos claros, utilizam-se ferramentas de ensino no interesse em aprender uma língua estrangeira em um percurso de crescimento harmonioso (Almeida Filho, 1993).

Almeida Filho (1993) destaca que, na comunicação intercultural, é relevante a sensibilidade cultural, a consciência crítica e as habilidades. Assim, a competência comunicativa intercultural não se reduz à fluência linguística, abrangendo a habilidade de adaptação dos indivíduos a diversos contextos sociais, bem como a compreensão aprofundada de aspectos das diferentes culturas.

## Competência comunicativa intercultural

Em seus estudos, Byram (2020) argumenta que as relações entre diferentes grupos culturais e linguísticos estão no cerne da diplomacia e que a escolha de embaixadores de um grupo para outro é muito antiga, assim como as sociedades. A condição de mundo pode permitir e encorajar as pessoas de determinado grupo cultural e linguístico, não só seus viajantes e diplomatas, a contactar pessoas de outros grupos.

De acordo com Sequeira (2019), a capacidade do sujeito de refletir, de examinar, de debater e de argumentar, sem utilizar a autoridade, implica em possuir conhecimentos de assuntos com-

plexos que continuam presentes na humanidade. Para Byram (2020, p. 26, tradução nossa), “os grupos sociais e sociedades têm sua própria longevidade como sua primeira prioridade e garantem que seus membros adquiram lealdade e identidade de grupo desde tenra idade”<sup>3</sup>.

3 “Social groups and societies have as a first priority their own longevity, and they ensure that their members acquire loyalty and group identity from an early age”.

Com o mundo em transformações, espera-se que as instituições educacionais proporcionem formação aos seus aprendizes para que possam desenvolver práticas interlinguísticas e interculturais (Byram, 2020). Nessa perspectiva, Corbett (2003) menciona que as diversas atitudes dos indivíduos divergem de cultura para cultura e a adaptação à certa comunidade depende de conhecimentos próprios desses sujeitos, com o intuito de compreendê-la e de se comportar diante dela.

Byram (2020) chama de “competência comunicativa intercultural” as qualidades desenvolvidas pelos professores de línguas em seus alunos que são consideradas a base para a cidadania intercultural. Ao transportar para o ensino de línguas uma dimensão orientada para a cidadania intercultural, pode-se configurar uma condução do que se aprende em sala de aula para fora de suas paredes. De acordo com Byram e Wagner (2018), o desenvolvimento da cidadania intercultural favorece a criticidade. Nesse contexto, os docentes podem possibilitar reflexões críticas por parte dos estudantes em relação à cultura, ao discurso e à linguagem.

O ensino de línguas, sob a dimensão da interculturalidade, considera o desenvolvimento da competência comunicativa indispensável à comunicação. No entanto, objetiva a formação de mediadores ou interlocutores interculturais (Byram, 2020). No entendimento de Camacho (2021), não sucumbir à tentação de realizar julgamentos rápidos, incompreensões e gerir conflitos são outras competências propiciadas pela comunicação intercultural.

Schaefer e Heemann (2022) elencam alguns elementos da construção da interculturalidade, tais como o desenvolvimento de um olhar para lá das representações estereotipadas, conhecimento e comportamento dos valores de outras pessoas, respeito a culturas diversas, abertura às opiniões diferentes, adequação a outras culturas e contextos diversos. Conforme Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 9, tradução nossa):

[...] a ‘dimensão intercultural’ no ensino de línguas visa a desenvolver alunos como interlocutores interculturais ou mediadores que são capazes de se envolver com complexidade e

múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém por meio de uma identidade única. É baseado em perceber o interlocutor como um indivíduo cujas qualidades devem ser descobertas, ao invés de um representante de uma identidade atribuída externamente<sup>4</sup>.

Sendo assim, “a comunicação intercultural é uma comunicação com base no respeito pelos indivíduos e igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social” (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p. 9, tradução nossa)<sup>5</sup>. Em adição, o sujeito intercultural está apto a produzir empatia em relação ao outro e, assim, relativizar práticas, interpretações e valores. Sobre a parte linguística, o sujeito intercultural “pavimenta um caminho de consciência metalinguística no seu cérebro”, permitindo-lhe a aquisição de estruturas de aprendizagem relacionadas às novas formas de expressões verbais (Camacho, 2021, p. 91).

Por meio de um ensino intercultural, é possível auxiliar os alunos no sentido de desenvolverem a competência linguística para a comunicação oral e escrita, a fim de viabilizar a esses alunos a elaboração do que desejam dizer ou escrever de modo correto. Dessa maneira, a competência intercultural de aprendizes de línguas pode ser compreendida como:

[...] sua capacidade de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais e sua capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p. 10, tradução nossa)<sup>6</sup>.

Assim, o destaque dado na competência intercultural é perceptível em alguns setores da sociedade. Na visão de Sequeira (2019), isso se fundamenta pela procura de afirmação do comum e pela coesão social. A pedagogia relacional na aprendizagem de uma língua estrangeira é um aspecto orientador, entendido mais do que como uma categoria normativa, axiológica ou valorativa, e sim como um projeto global para a sociedade.

Nesse cenário, o conhecimento do país por seus próprios indivíduos está associado à identidade social, que é trazida para o seu contexto:

[...] a interação entre dois indivíduos só pode ser completamente entendida quando a relação do ‘anfitrião’ com o ‘visitante’

4 “‘Intercultural dimension’ in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity”.

5 “Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction”.

6 “[...] their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality”.

é incluída. A percepção mútua das identidades sociais dos interlocutores é um fator determinante na interação. Eles podem compartilhar algum conhecimento do país, um do outro, e podem compartilhar uma ou mais de suas identidades sociais, sua identidade profissional, por exemplo (Byram, 2020, p. 82, tradução nossa)<sup>7</sup>.

7 "[...] the interaction between two individuals can only be fully understood when the relationship of the 'host' to the 'visitor' is included. The mutual perceptions of the social identities of the interlocutors is a determining factor in the interaction. They may share some knowledge of each other's country and they may share one or more of their social identities – their professional identity, for example".

A construção do conhecimento e das identidades sociais podem contribuir para a competência comunicativa intercultural. Byram (2020) apresenta um modelo para a competência comunicativa intercultural por meio dos seguintes elementos: atitudes, conhecimentos, habilidades de interpretar e relacionar, habilidades de descobrir e interagir e consciência crítica cultural.

Em relação ao elemento "atitudes", refere-se à curiosidade e à abertura, à liberdade para pôr fim à descrença sobre outras culturas e a sua própria crença. Por sua vez, o elemento "conhecimento" diz respeito aos conhecimentos específicos de um grupo e suas práticas sociais, incluindo os conhecimentos gerais da interação social e individual das pessoas (Byram, 2020).

As habilidades de interpretar e relacionar compreendem a capacidade do sujeito de interpretar um documento ou um evento referente à cultura de outros e a capacidade de explicitá-lo e relacioná-lo a documentos próprios. Já as habilidades de descobrir e interagir estão relacionadas à capacidade de construir novos conhecimentos em relação às práticas culturais, além de operar atitudes, competências e conhecimentos mediante a limitações de comunicação e interação em tempo real (Byram, 2020).

A consciência crítica cultural é um elemento compreendido como uma habilidade para realizar a avaliação de modo crítico, baseada em um procedimento de raciocínio explícito e sistemático, levando em conta valores presentes na própria cultura do aprendiz e em outras culturas (Byram, 2020). No entendimento de Camacho (2021), quando o sujeito desenvolve a consciência crítica cultural, passa a refletir de maneira crítica, pedir ou verificar confirmação por meio de percepções de outros e aprender a tolerar a diversidade. Assim, a consciência crítica cultural pode possibilitar aos sujeitos que evitem a generalização, ao promover debates dos temas, ao apontar alternativas e ao mudar atitudes e posturas sobre os estereótipos.

Na perspectiva intercultural, os aprendizes partilham seus conhecimentos e discutem suas visões. Para Byram, Gribkova e

Starkey (2002), é necessário deliberar sobre as regras para essas discussões com base no respeito pelos outros e no entendimento dos direitos humanos. Assim, os alunos aprendem com o professor, mas também uns com os outros, ao compararem o próprio contexto cultural com situações que não lhes são familiares, na quais a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre.

A competência comunicativa intercultural, conforme Byram (2020), tem um enfoque holístico que transcende a aquisição de habilidades linguísticas. Nesse sentido, envolve a capacidade do sujeito de interpretação e de interação em ambientes culturalmente diversos.

### Considerações finais

As representações sociais, a competência comunicativa e a competência comunicativa intercultural podem ser admitidas como um arcabouço teórico para subsidiar pesquisas no âmbito educacional no que se refere aos aspectos culturais, visando o aprimoramento da qualidade de ensino nas escolas. Nessa esteira de entendimento, considera-se oportuno examinar trabalhos no campo da educação, fundamentando-se teoricamente em elementos das representações sociais, como pesquisas que tomam um objeto de estudos com foco na interculturalidade. Analisá-los pela lente que as representações sociais fornecem pode contribuir para que o pesquisador amplie possibilidades de compreender meandros da escola para além do que está colocado.

É necessário considerar que as representações sociais refletem as condições contextuais dos indivíduos que as constroem por meio de suas condições culturais e socioeconômicas, como reporta Franco (2004). Por isso, faz-se necessária a compreensão de um ser histórico, incluído em uma realidade familiar, com perspectivas diversas, dificuldades experienciadas e distintos níveis de entendimento crítico da realidade.

Pode-se compreender também que as representações sociais podem ser consideradas como indicadores que se constituem na prática cotidiana de alunos e de professores. Há requisitos a serem levados em conta quando se estuda representações sociais. Um deles está relacionado “ao conhecimento dos pressupostos teórico epistemológicos, a partir dos quais se poderia justificar o valor dessa modalidade de estudo”, conforme salienta Franco (2004, p. 172). Somando-se a isso, é preciso diferenciar o que se estabe-

lece entre o entendimento teórico-metodológico na condução de pesquisas relacionadas às representações sociais e as metodologias de pesquisa a serem adotadas.

Em resumo, entende-se que as representações sociais possibilitam ao indivíduo interpretar o mundo, facilitando a comunicação e orientando os comportamentos e as práticas. Como bem afirma Crusoé (2004), tem-se a ideia de que a prática no âmbito escolar não está imune a um conhecimento proveniente da comunicação e da interpretação cultural entre os indivíduos. É nesse cenário que se concebe que a identificação das representações sociais que atravessam a realidade educacional pode auxiliar com a análise dessa realidade.

## Referências

ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (org.). *Psicologia Social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BANDEIRA, G. M.; SANT'ANA, J. O Paradigma Treinador e o Paradigma Reflexivo: indicadores para a formação de professores profissionais de línguas. *Hon No Mushi: Estudos Multidisciplinares Japoneses*, Manaus, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4472>. Acesso em: 16 maio 2023.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited*. 2nd. ed. Frankfurt: Multilingual Matters, 2020.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 16 maio 2023.

BYRAM, M.; WAGNER, M. Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, [s. l.], v. 51, p. 140-151, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/flan.12319>. Acesso em: 16 maio 2023.

CAMACHO, I. Múltiplos olhares em torno de uma experiência de ensino-aprendizagem de português língua não materna: a perspectiva da (inter) culturalidade e a competência comunicativa intercultural dentro e fora da sala de aula. *Pensardiverso: Revista de Estudos Lusófonos*, Funchal, v. 8, p. 83-104, 2021. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/4031>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CHIHUENO, J.; SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: importância e perspectivas. In: CONFERÊNCIA

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2022, Lunda-Norte. *Anais [...]*. Lunda-Norte: Universidade Lueji A' NKonde, 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12833>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1978.

CORBETT, J. *An intercultural approach to english language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

CRUSOÉ, N. M. C. A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista*, ano 2, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 16 maio 2023.

FRANCO, M. L. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lng4HFC8fGVLmWxzDrTWCCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, [Brasília, D. F.], v. 1, n. 11, p. 4-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 16 maio 2023.

HYMES, D. H. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

JODELET, D. As Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público, representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Texto em representações sociais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-72.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ORR, L. S.; ALMEIDA, R. L. O Ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 25-44, 2012.

SEQUEIRA, R. Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Boletín Virtual*, Cáli, v. 7, n. 7, p. 129-136, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332705566\\_](https://www.researchgate.net/publication/332705566_)

Da\_consciencia\_critica\_intercultural\_a\_educacao\_para\_a\_cidadania\_global. Acesso em: 17 nov. 2021.

SOUZA, J. W. A.; MELO, G. E. O. Abordagem comunicativa: elo entre o livro "Bem-vindo!" e o exame CELPE-BRAS. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, Rio Branco, v. 7, n. 2, p. 220-242, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2780>.

---

Submetido em: 08-06-2023  
Aprovado em: 29-07-2024