

The background of the cover is a photograph of a wooden desk. On the left, a hand is seen writing on a piece of paper with a pencil. In the center-right, there is a silver mesh pencil holder filled with various colored pencils. In the foreground, another smaller pencil holder is visible, also containing several colored pencils. The overall scene is brightly lit, suggesting a classroom or study environment.

SABERES CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DESATANDO NÓS E TECENDO VIVÊNCIAS

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
FRANCISCO ROMÁRIO PAZ CARVALHO
(ORGANIZADORES)

**SABERES CONTEMPORÂNEOS PARA
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
DESATANDO NÓS E TECENDO VIVÊNCIAS**



EDITORA
SCHREIBEN

2022

© Dos organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Pixabay
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marciane Kessler (UFPEl)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes contemporâneos para a formação em educação : desatando nós e tecendo vivências. / Organizadores: Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska, Francisco Romário Paz Carvalho. – Itapiranga : Schreiben, 2022.
368 p. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-44-8
DOI: 10.29327/556824

1. Educação. 2. Educação à distância. 3. Ensino híbrido. 4. Professores - formação. I. Título. II. Rocha, Bruna Beatriz da. III. Ivanicska, Rebeca Freitas. IV. Carvalho, Francisco Romário Paz.

CDU 37

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
PREFÁCIO.....	10
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
NUEVOS APRENDIZAJES Y DESAFIOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS: AUTOCRITICA DE UNA PROFESORA INMIGRANTE EN BRASIL UN VIAJE POR LA JUSTICIA SOCIAL.....	12
<i>Rosana Iriani Daza de Garcia</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REPENSANDO A JORNADA.....	20
<i>Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus</i>	
<i>Guido de Oliveira Carvalho</i>	
<i>Laysla Ribeiro da Silva Fernandes</i>	
<i>Marlana Carla Peixoto Ribeiro</i>	
A NECESSIDADE DE MANTER OS VÍCULOS FORTALECIDOS ATRAVÉS DA RELAÇÃO-ESCOLA/ALUNO/PROFESSOR NESTE TEMPO ATÍPICO, CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS	31
<i>Hellen Ferreira da Silva Alves dos Santos</i>	
O CUIDADO DE SI NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DOS TEMPOS PANDÊMICOS.....	43
<i>Anny Roberta Gonçalves Furtado</i>	
<i>Monica Silva Aikawa</i>	
<i>Caroline Barroncas de Oliveira</i>	
<i>Mônica de Oliveira Costa</i>	
TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO SME GOIÂNIA: MISSÕES, READAPTAÇÕES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	59
<i>Elza da Conceição Resende</i>	
<i>Tereza Borges de Jesus Rodrigues</i>	
<i>Vinicius Borges Silva</i>	

ENSINO REMOTO E HÍBRIDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO
ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19.....73

Wagner Feitosa Avelino

Katia Cristina Deps Miguel

Alessandra Cristina Córrea

A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DURANTE O ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA
DA SEGUNDA EDIÇÃO DO PROGRAMA PERTENCER.....83

Gabriel Silveira Pereira

Camila Vessozi da Silva

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: UMA POSSIBILIDADE À EFETIVAÇÃO DO
ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE BASE HUMANISTA.....93

Joyce Carla Alves de Carvalho

Esther Kuperman

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DOS
ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (*CAMPUS*
TOCANTINS-CAMETÁ, POLO OEIRAS DO PARÁ).....106

Werlen Silva

Franciane da Silva e Silva

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O USO DO
DICIONÁRIO NA BNCC.....120

Ivan Pedro Santos Nascimento

LETRAMENTO E A BNCC: (RE) CONSTRUÇÃO
DOCURRÍCULO.....131

Gabriela de Moraes Chaves

Emiliana Faria Rosa

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM PROGRAMA
DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....140

Gabriela Espírito Santo

Aline Suely Dias de Souza Ferreira

Manoel Santos da Silva

Cléia da Silva Lima

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A NECESSIDADE DA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	149
<i>Gabriela de Moraes Chaves</i>	
O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E SUA PRÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTEXTOS DE INCLUSÃO.....	159
<i>Juliana da Consolação Rodrigues</i>	
A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL.....	169
<i>Andreia Barroso Vieira</i> <i>Cristina Hill Fávero</i>	
LEGISLAÇÃO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: O PERFIL DO EDUCANDO.....	182
<i>Fernanda Silva Souza Azevedo</i>	
ARTE-EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE COELHO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA E SOCIOLÓGICA.....	191
<i>Jobson Jorge da Silva</i> <i>Rossana Regina Guimarães Ramos Henz</i> <i>Carla Navarro Costa</i> <i>Pollyana Ramos Mattana Vieira</i> <i>Valdênia Sabrina Fragoso de Brito</i> <i>Massilon Fragoso de Freitas</i>	
A ESCOLA QUE PRECISAMOS!.....	198
<i>Charle Ferreira Paz</i> <i>Kátia Maria Ferreira Paz</i> <i>Sheila Maria Ferreira Paz</i>	
DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINAR NO PENSAR REFLEXIVO E CRÍTICO.....	206
<i>Márcia Alessandra Beltrão Soares</i>	
PROFESSOR; ALUNO E ESCOLA: RELAÇÕES E VIVÊNCIAS ANÁLISE CRÍTICA POR MEIO DE DOCUMENTOS.....	215
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i> <i>Rodolpho Francisco Medeiros do Nascimento</i> <i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO	

ENSINO MÉDIO.....	222
<i>Josiane Gomes dos Santos</i>	
<i>Jussara Laura Ribeiro de Lima Morais Cavalcante</i>	
<i>Wolney Heleno de Matos</i>	
DESAFIOS DA MULHER DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO.....	237
<i>Sidnei Ferreira de Araújo</i>	
O ENSINO DE ORTOGRAFIA: DILEMAS E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE.....	246
<i>Ana Karolína Oliveira Sobral</i>	
<i>Maria Clara Azevedo Sousa</i>	
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	258
<i>Jéssica Munique Marques Borges</i>	
O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE INTERGENÉRICA EM POSTAGENS QUE CIRCULAM NO FACEBOOK.....	268
<i>Francisco Romário Paz Carvalho</i>	
REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA.....	279
<i>Iara Rute Morais de Oliveira da Silva</i>	
<i>Lidielvania Ferreira dos Santos</i>	
A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: TECENDO TRAMAS E DESVELANDO NOVAS HISTÓRIAS.....	289
<i>Edilva Bandeira</i>	
<i>Karina Torres Machado</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA COM FOCO NA QUEIXA DE DESINTERESSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM APRENDENTE APONTADO COMO AGRESSIVO.....	303
<i>Samuel Gomes de Morais</i>	
PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ONCOLÓGICO INFANTIL.....	313
<i>Anarleth Feitosa Aguiar</i>	

ENSINO SUPERIOR: ENTRE SABERES INTERDISCIPLINARES E PRÁTICAS SOCIAIS.....	321
<i>Daniely Maria dos Santos</i>	
A IMAGINÁRIA HEGEMONIA CULTURAL BOLSONARISTA E A VERBORRAGIA DO ÓDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL.....	329
<i>Celso Gabatz</i>	
O REORDENAMENTO NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	342
<i>Lillian Luciana Barroso</i> <i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
EGITO ANTIGO: DOS RITUAIS AS PIRÂMIDES.....	348
<i>Jackson Adair Gonçalves</i>	
DEMOCRACIA E ETNOGRAFIA DIGITAL: ELEIÇÕES MUNICIPAIS, INFODEMIA E DESINFORMAÇÃO.....	355
<i>Kamilly Vitória de Jesus</i> <i>Renatha Candida da Cruz</i> <i>Marcelo da Luz Batalha</i> <i>Natália do Carmo Louzada</i> <i>Ricardo Takayuki Tadokoro</i> <i>Wolney Heleno de Matos</i>	
POSFÁCIO.....	367
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	368

APRESENTAÇÃO

Que alegria fazer parte de mais uma organização com o Francisco Romário Paz Carvalho e a Bruna Beatriz da Rocha que são pessoas fáceis de lidar, criativas, competentes e super profissionais, dividir esse trabalho com eles me deixa muito feliz.

Como todo trabalho temos etapas como a elaboração, preparação, organização, divisão, desenvolvimento, estruturação e editoração. A cada passo era possível sentir o comprometimento dos autores, escritores e organizadores.

O título da obra “Saberes contemporâneos para a formação em Educação: desatando nós e tecendo vivências” é mais uma joia para a pesquisa acadêmica, os assuntos discutidos foram desenvolvidos com sensibilidade, respeito e pesquisas.

Te convido a devorar o livro, isso mesmo!

DEVORAR...

Você não conseguirá apenas folhear ou ler, você sentirá necessidade de devorar cada PALAVRA, IDEIA e ASSUNTO.

Que essa obra possa despertar novos sentidos e entendimentos para cada leitor e GRATIDÃO a cada autor por se entregar no seu texto e corajosamente se abrir para o mundo!

Rebeca Freitas Ivanicska

Fevereiro/2022

PREFÁCIO

O livro que o leitor tem em mãos, aglutina, a um só tempo, argutas reflexões teóricas sobre as mais diversas vertentes dos estudos na área da Educação e nos traz análises acuradas acerca de objetos também diversos, de modo a compor um riquíssimo painel de pesquisas cujo epicentro reside na problematização das práticas e saberes situadas em educação. Eis, então, a singularidade da obra no circuito de publicações similares na área e campos afins.

Deste modo, a obra **Saberes contemporâneos para a formação em Educação: desatando nós e tecendo vivências**, organizada por Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska e Francisco Romário Paz Carvalho, tem a preocupação de articular os pontos-chaves de seu título e trazer, principalmente para o debate acadêmico (e também fora dele), aspectos relevantes para a formação em educação. De tal maneira, encontramos nos textos que compõem a obra um importante espaço para o desenvolvimento de conceitos que privilegiam e potencializam os temas postos em estudo.

A leitura do livro constitui, certamente, a nossa estrada para Damasco, por meio de um feixe de luz que nos permite vislumbrar precedentes em torno de um eixo em comum: a Educação. Noutros termos, a obra toca, de modo sagaz, em aspectos que o afiguram em um rico compêndio com trabalhos que abordam os *saberes contemporâneos para a formação em educação*.

Inquestionavelmente, os textos que compõem a obra vem aflorar conhecimentos múltiplos, não apenas em um plano teórico nem delimitador, mas revestido de uma linguagem clara e objetiva. É irrefutável nossa alegria pela concretização deste empreendimento, e nossa expectativa para que alcance consciências plurais mirando ininterruptamente para um viés reflexivo e crítico sobre a temática proposta.

Diante do exposto e por acreditar no potencial científico desta obra, convido você, caro leitor, para dialogar e trocar saberes e experiências com os autores dos textos a seguir, reafirmando, claro, a contribuição deste livro, por apresentar pesquisas pautadas em problemáticas e caminhos trilhados para a investigação científica na área da educação. Afirmo, então, por último, a notoriedade significativa desta publicação para o campo da pesquisa em educação já que nos permite compreender a pertinência da tessitura dos textos

construídos levando em consideração o eixo: *saberes e fazeres em educação*.
Proveitosa Leitura!

Teresina (PI), Fevereiro de 2022.
Francisco Romário Paz Carvalho
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

NUEVOS APRENDIZAJES Y DESAFIOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS: AUTOCRITICA DE UNA PROFESORA INMIGRANTE EN BRASIL UN VIAJE POR LA JUSTICIA SOCIAL

Rosana Iriani Daza de Garcia¹

1 INTRODUCCIÓN

Teniendo en este artículo, como premisa la práctica de las diferentes manifestaciones del lenguaje y de ejercicios entre diálogos complejos, desde que llegue a Brasil como mujer inmigrante en el año 2015 hasta el 2021. Revelare algunos confrontamientos entre mi yo o mis yos con mis otros y los yos y los otros de otras personas, durante mi proceso de aprendizaje de la lengua portuguesa y la enseñanza del español como profesora con la pandemia COVID-19.

Esta narración exteriorizará sucesos del pasado reciente, los cuales, estando permeados por sentimientos, experiencias y reflexiones constantes, que son mencionadas desde el título propuesto y permiten examinar situaciones

¹ Escritora, atriz, intérprete, pesquisadora, professora e mãe. Doutoranda em Estudos de Linguagens do PPGEL/POS/FAALC (2021-Atual) e Mestre pelo Pós-Graduação em Letras da UFGD (2017-2019) sua dissertação foi a primeira em ser feita em espanhol nessa faculdade. Licenciada em Educação com Especialidade em Língua e Literatura Espanhola (Venezuela-2013) e técnica em Educação pedagógica (Venezuela-2011). Cursou o primeiro ano e aproveitou disciplinas dos outros semestres no curso de Licenciatura em Letras-Habilitação Português/Espanhol na Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS-Dourados) como Portadora de Diploma. É professora substituta da UFMS Aquidauana. Participa como membro e colaboradora da Cátedra Sergio de Mello da UFGD e do Programa de Educação Tutorial PET-UFGD e III Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ e IV Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos. Atualmente é membro do órgão colegiado superior Associação Venezuelana para o ensino do espanhol como língua estrangeira (ASOVELE) e membro do projeto 6º SEMINÁRIO PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DOS CURSOS DE LETRAS UFMS/CPAQ. Atua principalmente nos seguintes temas: Literatura Hispano-americana, Arte Contemporânea de autoria feminina e translíngua. Tem experiência na área de Extensão universitária em Estratégias de Leitura e Escrita no ensino de línguas. Como escritora participou na Feira do Livro em Brasília, no Festival de Inverno em Bonito do, no Festival literário de SESC Corumbá 2019 e no 18º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol. rosanadazagonzalez@gmail.com.

o contactos sociales fronterizos difusos, que pueden resultar en opresión o liberación para personas que históricamente y hasta la actualidad, son considerados socialmente como grupos minoritarios o clasificados como ciudadanos desprovisto del derecho a practicar en algunos espacios, su cultura, lengua o identidad con autonomía.

El objetivo de este es narrar brevemente de manera testimonial, como el proceso enseñanza/aprendizaje de lenguas (portugués, inglés, español, indígenas entre otras), puede causar impactos emocionales, psicológicos y corporales, tanto como alumno/profesor o profesor/alumno, si no existe una perspectiva crítica sobre el uso de las estrategias educativas.

El convertirnos en determinado momento en un opresor u oprimido, puede empezar en un instante, por decir una palabra o simplemente no decir nada, podemos estar excluyendo o incluyendo un determinado grupo social, habiendo una estrecha relación entre las dos circunstancias citadas con la justicia social, implementare en estas páginas, una estructura dialógica que reconozca no solo la lengua que mayormente uso (español) sino también la que he aprendido (portugués), las epistemologías del Sur, la decolonialidad y los letramentos críticos.

En la fundamentación teórica estarán teóricos, pesquisadores y estudiosos como, Monte Mór (2020); Menezes de Souza (2020); Freire, (1994, 2002); Sousa Santos, (2010); Pratt, (2014), los cuales han realizado varios estudios sobre temas sobre lenguas y justicia social.

2 REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS Y SUS IMPACTOS

Entre las dificultades que, como mujer inmigrante enfrente, al llegar a Brasil, estuvieron asuntos relacionados con la verificación de la documentación por estar en lengua española, encontrar empleo por no tener diploma o cursos realizados en Brasil y perfeccionar mi vida académica, por no tener dominio de la norma padrón de la lengua portuguesa. Sobre el ambiente académico Monte Mor (2020, p. 8) dice haber percibido que

los estudiantes sufrieron lo que ahora llamamos bullying porque no hablaban ni escribían el idioma extranjero, o incluso el idioma portugués, de acuerdo con la norma patrón. ¡O que no alcanzaron la evaluación esperada! O que no tenían cultura suficiente o incluso viajes al extranjero para querer cursar Letras².

2 En el original: alunos sofriram o que hoje chamamos de bullying porque não falavam ou escreviam o idioma estrangeiro, ou mesmo a língua portuguesa, de acordo com a norma-padrão! Ou que não alcançavam a avaliação esperada! Ou que não tinham cultura

Teniendo presente, que el contexto de cada historia puede hacer la gran diferencia para la interpretación de los hechos, lo que me hace prestar atención en la citación anterior, es que existen situaciones que afectan a todos por igual. Sin embargo, como Menezes de Souza (2020, p. 11) explica

Aprendí desde el principio que frente a un status quo “fascista” que normaliza la desigualdad y el autoritarismo, cuando uno es una minoría, la estrategia de resistencia más efectiva puede ser la de la subversión silenciosa cotidiana sin confrontación abierta. Esta estrategia no gana la guerra de inmediato, pero hace posible ganar muchas pequeñas batallas³.

Esa resistencia que Menezes de Souza (2020, p.11) menciona, me hace revivir esa guerra, que aparece en mi mente, más veces de lo que una persona puede imaginar, ella es ganada muchas veces primero en mi mente, recordando que debo borrar de la memoria, los rostros de quienes hablan y dejan una marca en mi cuerpo. En muchos momentos es esencial, inmortalizar la intuición y practicar el silencio, Freire (1994, p. 30) dice que

No debemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de los hombres y no de las “cosas”. Por lo tanto, si no es la auto liberación, nadie se libera, tampoco es la liberación de uno hecha por otro. [...] Fue su lúcida inserción en la realidad, en la situación histórica, lo que la llevó a criticar esta misma situación y el impulso de transformarla⁴.

Hasta el día de hoy, venezolanos/as siguen por cuenta propia reagrupándose con su familia en Dourados. Esa movilización secundaria de mujeres, niños, niñas y adolescentes generó algunas situaciones que fueron de mayor impacto cultural y social, básicamente en aquellos espacios donde el dominio de las lenguas, tanto portuguesa, en el caso de los inmigrantes, como la española, por parte de los profesores y funcionarios públicos era de uso obligatorio. Según la opinión de Freire (2003, p. 18)

la práctica educativa debe ser en sí misma un testimonio riguroso de decencia y pureza. Una crítica permanente a las desviaciones fáciles con las que nos vemos tentados, a veces o casi siempre, a dejar dificultades

suficiente ou sequer viajado para o exterior para querer cursar Letras.

3 En el original: Aprendi cedo que diante de um status quo “fascista” que normaliza a desigualdade e o autoritarismo, quando se é minoria, a estratégia de resistência mais eficaz pode ser a de subversão silenciosa cotidiana sem confronto aberto. Essa estratégia não ganha a guerra de imediato, mas possibilita vencer muitas pequenas batalhas.

4 Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feitas por outros. [...] Foi a sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la.

que nos pueden poner los verdaderos caminos⁵.

Indiscutiblemente, fue esa práctica llena de desafíos, la que hizo posible, estar hoy escribiendo las páginas de esta tesis de doctorado, utilizando diferentes lenguas y manifestaciones del lenguaje.

En este mismo sentido, como profesora de español, cuando comencé a enseñar la lengua española y la cultura venezolana, con el curso de extensión, fue porque teniendo la oportunidad de actuar como profesora/pesquisadora, las experiencias generadas por el contacto entre venezolanos y brasileiros y el contexto social migratorio que el municipio Dourados vivía, podía ayudar a estimular el aprendizaje de una lengua, desde la perspectiva de un grupo diferente. Sousa Santos (2010, p. 38) testifica que

Para captar la dimensión completa de lo que está aconteciendo uno requiere un enorme esfuerzo de descentramiento. Ningún estudioso puede realizarlo él solo, como un individuo. Incitando a un esfuerzo colectivo para desarrollar una epistemología del Sur, conjeturo que este movimiento está hecho de un movimiento principal y un contra movimiento subalterno.

Aunque siendo reconocida, por esta sociedad colonial que “adopta tres formas principales: la terrorista, los trabajadores migrantes indocumentados y los refugiados” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 39), para definir a los grupos subalternos, me manifiesto como mujer doctoranda/profesora/pesquisadora, que está en búsqueda de continuar aprendiendo y enseñando a aprender lenguas con autonomía.

El curso de extensión permitió intercambio de saberes, mientras yo enseñe la lengua española y la cultura venezolana, conseguí aprender de una forma muy comfortable, nuevas palabras de la lengua portuguesa, identifique aspectos culturales que eran similares a los míos, eso me lleva a pensar que, reprimiendo la lengua de nuestros estudiantes o profesores, niega no solo el derecho al sujeto de libre expresión, sino que limita el conocimiento tanto del alumno como del profesor.

En una de mis clases, recuerdo que una de mis alumnas, manifestó la dificultad que ella tuvo con el aprendizaje de la lengua portuguesa, lo que no fue para mí una novedad, lo que me hizo reflexionar en su intervención, fue el dolor que manifestó cuando dijo que, fue obligada por sus propios padres a olvidar la lengua española, el hacer eso la hizo distanciarse de sus familiares

5 Em el original: A prática educacional deve ser um testemunho rigoroso de decência e pureza. Uma crítica permanente dos desvios fáceis com os quais somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que podem nos colocar os verdadeiros caminhos

y dejar de lado su cultura, hoy ella psicológicamente aún considera que no lo ha superado, aunque pude entender su sentir sobre la lengua portuguesa, el desafío para mí estuvo en buscar la forma de motivarla, a enfrentar ese pensamiento que le generaba sufrimiento ante la lengua española, para que así pudiera aprenderla, cuanto me enseñó esa alumna sobre la importancia de la tolerancia en la práctica educativa.

Tengo la certeza de que si pensamos teóricamente los sistemas educacionales de América Latina y nos preguntamos cuáles son sus defectos, empezaría por enfatizar esta dicotomía entre teoría y práctica, división que tiene que ver de inmediato con una comprensión mecanicista de lo que es enseñar y de lo que es aprender⁶. (FREIRE, 2006, p. 146).

Específicamente en este punto, de enseñar/aprender y viceversa, es donde como profesora, necesite de la autocrítica para permitir que el conocimiento fluyera entre todos, mentalmente como lo vengo diciendo desde el inicio de este capítulo, en nuestra mente es donde principalmente se encuentran las grandes barreras que impiden que seamos realmente aprendices, es en nosotros mismos donde nos resistimos a que no lo sabemos todo o que otros pueden enseñarnos las mismas u otras cosas de manera diferente.

Si nos detenemos a pensar, que lo que enseñamos es lo que otros han aprendido, entonces ¿qué es lo que realmente nosotros sabemos? Podemos decir que sabemos, solo cuando practicamos eso que se nos fue enseñado, con esto quiero decir que, en mis prácticas como profesora de español, no solo aprendí otras perspectivas de esta lengua (española), sino que también mi visión sobre la importancia de vivir la teoría aún está pudiendo ser transformada, hace que nuestros conocimientos se amplíen y que podamos entender que, cuando las personas se mudan, su lenguaje se muda con ellas.

Así pues, desde el punto de vista lingüístico, la migración puede imaginarse como una redistribución de las aptitudes lingüísticas, algo que está sucediendo ahora mismo en el planeta con una amplitud y en una escala sin precedentes. Los medios noticiosos registran esto constantemente a través de anécdotas, como en un artículo reciente donde se informa que el Departamento de Policía de Dublín necesita ahora intérpretes en 41 idiomas. (PRATT, 2014, p. 243)

Este fue uno de los puntos trabajado en mis clases, se puede observar que, normalmente cuando existen inmigrantes, se genera un movimiento de enseñanza de la lengua de ese país para los que están llegando, en Dourados

6 Estou certo de que se pensarmos teoricamente sobre os sistemas educacionais da América Latina e nos perguntarmos quais são suas falhas, começaria enfatizando essa dicotomia entre teoria e prática, uma divisão que imediatamente tem a ver com uma compreensão mecanicista do que é ensinar e do que é aprender.

se crearon programas de enseñanza del portugués para inmigrantes por La Universidad Estadual de Mato Grosso del Sur (UEMS) y por La Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), pero ningún programa que enseñara, por ejemplo, la lengua española para recibir a inmigrantes.

Estos fueron los motivos de realizar el curso de extensión “Lengua española y cultura venezolana”. Según Pratt (2014, p. 244) “El aprendizaje de una lengua, inclusive de la primera lengua, requiere de cinco elementos en abundancia: tiempo, esfuerzo, deseo (o motivación), insumos y uso”. Sin embargo, para las 120 personas que se inscribieron en mi curso, la motivación estaba como elemento principal, muchos habían sentido la impotencia de no poder ayudar, por no comprender lo que el inmigrante les decía y en la historia se observa que, es algo que acontece de forma natural cuando se trata de flujos migratorios

Jamás olvidaré la furia de una mujer zapatista a la que escuché dar un discurso en tzotzil por su falta de acceso a la educación y, en consecuencia, al español. “De pequeñas nos dicen que estamos demasiado jóvenes para ir a la escuela, ya de más grandes, nos dicen que es muy tarde para tomarse la molestia de recibir educación puesto que estamos a punto de casarnos”. Sus comentarios tuvieron que ser traducidos por un miembro masculino de su delegación y esto la enfurecía. (PRATT, 2014, p. 245)

Voy a dar mi opinión sobre ese punto de la necesidad de un traductor, ya que también lo discutí en mi curso, existen ocasiones donde es indispensable que un traductor, transmita sentimientos o pensamientos de una persona que aún no conoce una lengua. Ahora lo que realmente sucede en esos casos, o por lo menos, fue mi experiencia por muchos años, nunca el mensaje llegaba como uno necesita, puede ser interesante pensar en “estudiar cómo habla la gente en lugar de decirle cómo debería hablar (PRATT, 2014, p. 252). Eso resultaría en la búsqueda de formas para aprender y no solo para enseñar una lengua, permitiría el uso de prácticas de la cotidianidad como medio de conocimiento, empezariamos a ver a las personas, no desde la necesidad sino con la perspectiva de poder proveer, siendo capaces de ir poco a poco accediendo al derecho de expresarse por sí mismas, desarrollando de manera critica la construcción de sentidos. Es de esa manera, que para mí la justicia social puede verse en la práctica y a continuación explicare que estrategias utilicé/ utilizo en mis clases de enseñanza de la lengua española, aun siendo aprendiz de la lengua portuguesa.

3 CONCLUSIONES

De esta manera, finalizo diciendo que, el contexto social, es un aspecto

importante dentro de este proceso y en los contenidos a ser trabajados, como profesores de lenguas requerimos estar actualizados, con lo que socialmente está pasando, considerar aquellas situaciones que han presentado problemas o impacto en la comunidad y que la justicia social puede ser comprendida desde este contexto migratorio, teniendo como perspectiva que la diversidad lingüística.

Como profesora y investigadora, pude obtener una perspectiva diferente sobre el potencial, tanto de mis estudiantes, como de mis prácticas como profesora y estando en sintonía con los teóricos anteriormente mencionados, es posible establecer nuestros pensamientos como profesores sobre asuntos que, pueden ser discutidos actualmente, en búsqueda de reformar, aquellos criterios restringidos por la sociedad, teniendo perspectivas flexibles, sin embargo contextualizadas, en mi caso, hago visible que la ambicionada hegemonía entre lenguas puede dispersarse, pues no se puede detener y mucho menos establecer fronteras a la cultura, de aquellos individuos que tienen contacto constantemente.

De esta manera, la pandemia COVID-19, hizo visible en mis clases, la existencia de la interacción con diferentes tipos de textos, recursos y habilidades, en los dominios escolares, tanto en la forma de enseñar como de aprender. Esto quiere decir, que el proceso de construcción de significados se constituye en un trabajo por el cual, el lector repiensa su registro común, los dictámenes de los medios de comunicación y de los discursos ya consolidados, como los utilizados en muchos documentos curriculares sobre formación en lenguas/ lenguajes, materiales didácticos, trabajos de grado o tesis, por ejemplo.

Así, se observa que las articulaciones teóricas hasta aquí delineadas refuerzan la naturaleza dinámica y heterogénea del lenguaje, con recreaciones que acompañan los cambios en las sociedades más globalizadas, dependientes de recursos como el internet y dentro de un marco de justicia social aceptable. Si, los individuos, tenían el desafío de entender el texto verbal, ahora, la lectura periférica con las multimodalidades demanda el reconocimiento de estas, como una consecuencia en la vida de las personas, pues, leer textos, en el sentido amplio, presupone leer imágenes, sonidos y animaciones como partes de un todo. Esto, tiende a ampliar el horizonte en el proceso de construcción de sentidos, reconstruir identidades y vislumbrar formas innovadoras para una mejor convivencia social y educacional.

Ese contacto entre lenguas, que para muchos puede ser visto como incapacidad de tal o cual grupo, me hizo repensar en lo importante que sería hacer entender, no solo el aspecto del español como acogimiento de los inmigrantes, sino de que forma la justicia social puede ser percibida en la

enseñanza/aprendizaje de las lenguas dentro de un contexto migratorio en Brasil y aquellas circunstancias que a veces pensamos que no tienen escapatoria, voy reafirmarlo con mi experiencia ante los problemas que la crisis migratoria venezolana, estaba generando tanto en el municipio de Dourados, como en otros estados de Brasil , así como, la enseñanza/aprendizaje de lenguas (español/portugués), en tiempos de pandemia, se transformó en una oportunidad para mí, puede acontecer para muchos.

4 REFERENCIAS

MONTE MOR, W. É Proibido Proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos Na/Pela Linguagem. Bate-papo entre Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor. Revista X, v.15, n.4, p. 06-14, 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. É Proibido Proibir: Ambiguidades e Enfrentamentos Na/Pela Linguagem. Bate-papo entre Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mor. Revista X, v.15, n.4, p. 06-14, 2020.

SOUSA SANTOS, B. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce. Uruguay, 2010.

PRATT, M. Lenguas viajeras: hacia una imaginación geolingüística. Cuadernos de literatura vol. XVIII N.º 36, julio-diciembre, ISSN 0122-8102. págs. 238-25. 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra, 2003.

_____. Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Editores Siglo XXI, S.A. España, 1994.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REPENSANDO A JORNADA

Ludimilla Dadiane Cardoso de Jesus¹

Guido de Oliveira Carvalho²

Laysla Ribeiro da Silva Fernandes³

Marlana Carla Peixoto Ribeiro⁴

Introdução

A crise no capitalismo por volta de 1970 gerou indagações sobre a escola e seu papel na formação dos sujeitos, conseqüentemente o perfil do professor precisou ser repensado. A instituição que antes tinha como foco o mercado de trabalho, agora precisava suprir outras necessidades sociais, tais como o senso crítico-reflexivo.

Na década de 90 no Brasil a formação tecnicista sofreu duras críticas, demonstrando necessidade de reformulação nos programas e diretrizes para formação de professores. Segundo Duarte (2011), já não faz sentido o professor agir de forma passiva, há necessidade de reflexão sobre a ação pedagógica. Tardif (2007) vai além, ao enfatizar a criticidade do fazer pedagógico, não basta saber os conteúdos a serem ministrados, é necessário refletir criticamente sobre eles, para gerar novos conhecimentos.

A pandemia do COVID-19, transformou o cenário mundial, principalmente na educação, apesar dos avanços referentes a metodologias em EAD. As escolas e sobretudo os professores, não estavam preparados para o

-
- 1 Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade pelo POSLLI, UEG-Câmpus Cora Coralina. Graduada em Letras pela UEG-Câmpus Cora Coralina. Professora da rede pública municipal e estadual em Faina-GO. E-mail: ludimilladadiane@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8572883986986678>
 - 2 Doutor em Letras pela UFG. Professor do curso de Letras da UEG-Câmpus Coralina. E-mail: longevos2020@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1680393379073186>
 - 3 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, IELT – Câmpus Anápolis. E-mail: layslars@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1410048453360616>
 - 4 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, IELT – Câmpus Anápolis. E-mail: marlanacpr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5433906355964747>

fechamento de instituição e implementação emergencial do ensino remoto. Tudo que antes era visto como “estável”, “normal” e eficaz precisou ser repensado, as salas de aula foram para dentro da casa de professores e alunos, celulares e redes sociais, antes contidos no âmbito pessoal, viraram objeto de trabalho.

Os professores não se sentiam preparados para a nova forma de ensinar, sua formação inicial e continuada, não havia nem nas melhores hipóteses, proporcionado imaginar tais transformações. Mesmo aqueles que tinham familiaridade e facilidade com o uso das tecnologias, se viram perdidos diante do ensino remoto.

Nessa perspectiva, buscamos com o presente artigo realizar reflexão sobre a formação continuada de professores no Brasil e apresentar problemas enfrentados por uma professora de rede pública municipal de Faina-GO durante a pandemia do COVID-19. Visamos com isso, propor reflexões sobre a formação de professores e as transformações necessárias para suprir necessidades nascidas na pandemia do COVID-19, pois como salienta Pessoa (2006, 2011) ser professor ultrapassa a mediação de conteúdos, é formar na/para a vida.

Formação de professores no Brasil: para quê e para quem?

A profissão docente surgiu no país na informalidade, o estado precisava implementar o ensino gratuito, mas não tinha profissionais especializados. Sendo assim, bastava ter “vocação”, aprender com os mestres e depois ensinar como eles. Tal fato acarretou s rios problemas para alunos e professores, como falta de investimento e desvaloriza o profissional. As consequências perduram no século XXI, quando muitos estados não pagam o piso salarial da categoria, desconsideram a necessidade de forma o continuada dos profissionais e o investimento na saúde mental.

Pessoa (2006, 2011) discute a necessidade da forma o de professores com foco na autonomia, reflexão sobre as práticas e a o crítica, no contexto escolar. Essa proposta de forma o mais ampla, fundamentada nas experiências e vivências dos profissionais, geram deslocamentos, tornando o professor mediador e não mais o detentor do conhecimento. O deslocamento coloca o aluno como centro do processo, sendo assim formar professores na vertente crítica   formar alunos críticos.

Na perspectiva crítica de forma o de professores não existem modelos prontos a serem seguidos, a sala de aula   um ambiente heterogêneo atravessado de discursos, ideologias e saberes, cabendo ao professor lidar com esse

heterocosmo. Por isso, os cursos de aperfeiçoamento docente precisam ter como foco o dialogismo e não somente a dualidade teoria e prática.

Almeida (2002), atenta para possibilidade do aperfeiçoamento docente ocorrer na escola, dentro da sala de aula, durante a ação pedagógica. Silva (2002) completa ao afirmar que não basta saber fazer, mas saber refletir e agir com o conhecimento, o professor se forma ao formar o aluno. Tais apontamentos não desmerecem ou anulam a necessidade da formação teórica, apenas apontam novas possibilidades.

Os docentes, principalmente de línguas, lidam a todo momento com questões que ultrapassam os conteúdos programáticos, envolvem assuntos da vida (política, saúde, sentimentos). Sendo assim sua formação precisa abarcar essa diversidade, tornando-se socialmente responsável.

Oliveira (2014), chama nossa atenção para a formação humana na docente, que enfoca não somente questões metodológicas e didáticas, mas a ética e valores, caracterizando se como transgressora e libertadora. O autor ainda salienta que formar criticamente, seja na graduação ou em cursos continuados é proporcionar ao profissional da educação básica reflexão sobre sua práxis.

Ao tratar da formação de professores, devemos considerar todas as formas de conhecimento: teóricos e práticos, os conhecimentos pessoais historicamente acumulados e articulados aos novos conhecimentos ou ressignificados e, sobretudo, conhecimentos advindos das pesquisas do campo educacional. Esta perspectiva de articulação da dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, transcende o estágio e tem como finalidade promover a interação das diferentes práticas numa proposta interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão, para entender e atuar em situações contextualizadas.

Os saberes do conhecimento referem-se aos conteúdos específicos adquiridos no curso de formação inicial e englobam a revisão das funções desses conhecimentos. Os conhecimentos não se reduzem às informações, mas as múltiplas possibilidades de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

A prática entra como elemento importante na medida em que haja uma reflexão sobre ela. É necessário considerá-la, criticá-la e construir conhecimento com suas possibilidades. São posturas que podem sobremaneira enriquecer a formação docente. A especificidade e multidimensionalidade da atuação do professor suscitam na formulação de um conjunto de indicações que podem contribuir para a qualificação dos objetivos e práticas da formação inicial e continuada, etapa fundamental do processo de aprender a ensinar.

Nesta direção, é importante considerar que a formação profissional docente é condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma atuação comprometida com um projeto educacional emancipatório. Produzindo uma prática profissional voltada para as necessidades modernas, articulada aos demais processos que movimentam a sociedade.

Exemplo da necessidade constante de formação dos professores foi a pandemia, ela proporcionou situações de mudanças profundas, na metodologia, avaliação e relação professor aluno. Como muitos pesquisadores apontam (COSCARELLI, 2016; PIVA, 2013; RIBEIRO, 2018; SILVA, FRANCO, 2018) os professores em grande maioria não têm formação inicial ou continuada para lidar com as tecnologias, e por causa da pandemia do COVID-19 se viram “obrigados” a adentrar o mundo tecnológico para dar continuidade ao ano letivo, migrando para as aulas remotas.

Alguns cursos de formação tratavam de letramento digital ou uso de tecnologia na escola, mas ainda eram tímidos no Brasil e tinham baixa procura. Uma vez que, muitos educadores se posicionavam contra a tecnologia nas aulas, por acreditarem ser distração.

Letramento digital e ensino

O encontro entre educação e tecnologia trouxe mais perguntas que respostas, sendo que, a educação não está categoricamente decidida em como lidar com a internet; receios e inquietações perpassam esse debate. Mas como argumenta Freire (2006), a educação é sinônimo de liberdade tanto para professores quanto para alunos, e as tecnologias podem ser um caminho viável para prática libertadora, devido sua diversidade, propiciando ao professor uma gama variada de recursos para ser um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, assim como em sua identidade profissional.

Letramento digital é a apropriação das novas tecnologias nas ações socioculturais, assim como nas práticas de interação dos indivíduos. Consiste na capacidade de usar a tecnologia como caminho para inserção social (LIMA, 2016; SILVA, 2011; SOARES, 2002; THEISEN, 2015). Nessa perspectiva, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola gera mudanças, não somente nas questões metodológicas, como também na vida de professores e alunos.

Neste contexto de transformação e crise, os letramentos digitais se apresentam como campo fértil de reflexão, ao ser definido por Soares (2002, p. 151) como: “Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital”, ou seja, as tecnologias

trazem dinamismo interacionais variados (CARVALHO, 2019; DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016; LIMA, 2016), possibilitando ao sujeito ampliar o repertório linguístico, consequentemente ressignificar suas práticas e buscar ampliação na formação.

Situações que emergiram durante o ensino remoto para professores e alunos

Os relatos descritos aqui fazem parte de descobertas realizadas durante o ensino remoto entre 2020 e 2021, por uma professora da rede municipal de educação de Faina-GO. Para melhor exemplificar, juntamente com os relatos são apresentados prints de conversa nas redes sociais entre alunos e ela. Além de pesquisas que tratam dos impactos do ensino remoto na vida dos professores. Para isso, apresentamos os principais tópicos referentes ao trabalho docente e seus enfrentamentos na pandemia, como está exemplificado na figura a seguir.

Figura 1 - Característica do trabalho docente na pandemia



Fonte: Barretos e Santos, 2021.

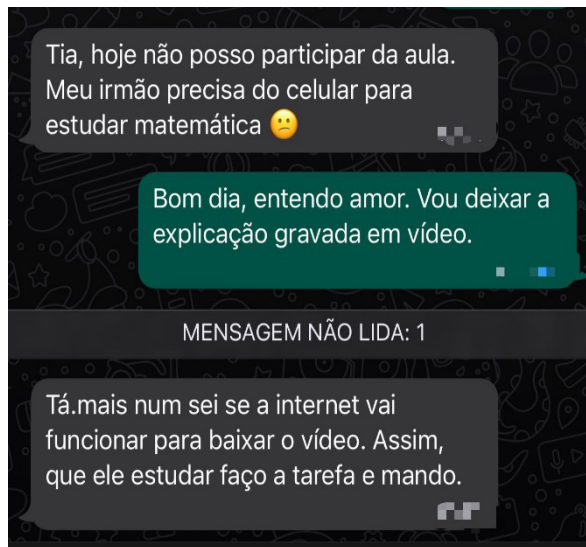
O primeiro fator gerador de problemas na implementação do ensino remoto, sem dúvida foi a dificuldade de acesso à internet, Faina-GO possui território vasto, composto principalmente por fazendas. Somente a sede do município tem acesso ao sinal para celular de uma única operadora e dos quatro distritos somente um tem internet via rádio.

Para os alunos e professores terem acesso à rede mundial de computadores, precisariam procurar uma empresa que fornecesse sinal via satélite. O preço de tal serviço muitas vezes não condizia com a condição financeira das famílias camponesas, além do serviço prestado ser de péssima qualidade.

Por isso, depois de reunião com a secretária municipal de educação, foi decidido que os alunos sem acesso à internet receberiam as atividades impressas. Mas, surgiu outra dúvida, como explicar o conteúdo a esses alunos? Uma das soluções encontradas consistiu no professor ir à rádio local em horário de aula, uma vez na semana e explicar as atividades escolares.

Outro ponto de dificuldade esteve no acesso a equipamentos tecnológicos adequados, muitas escolas não possuíam computadores, impressoras, e a grande maioria dos professores não tinham celulares ou computadores com qualidade para fazer vídeos. Segundo a Gazeta Digital (2021) a procura por aparelhos celulares cresceu 40% de 2019 para 2020, e a busca por notebooks aumentou 50%, isso causou alta de preços e falta de produtos no mercado.

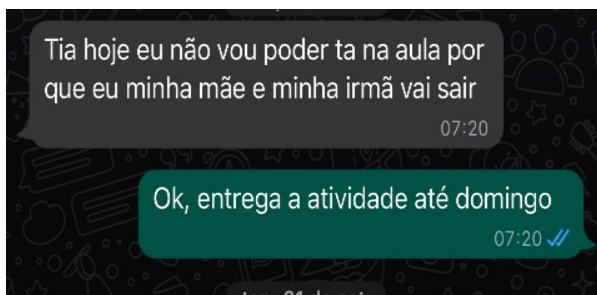
Mesmo aqueles alunos que possuíam aparelhos e acesso à internet, tinham na grande maioria que dividir o aparelho com demais integrantes da família, irmãos precisavam estudar no mesmo horário, mas só havia um celular na casa.



Fonte: prints de conversa da professora com alunos (2020).

A professora gravava vídeos e deixava disponíveis no canal do *Youtube* criado excepcionalmente para isso. Além da ampliação da carga horária de

trabalho, afinal, as atividades precisavam ser entregues e nem sempre havia acesso à internet no horário de aula.



Fonte: prints de conversa da professora com alunos (2020).

Com isso, foi necessário repensar os horários de aula, essa flexibilização gerou procura por explicação e entrega de atividades nos fins de semana, feriados e contraturnos. Gonçalves e Mourão (2020) apontam o aumento de doenças psicológicas com o trabalho em *Home Office*. Para as pesquisadoras, o tempo dedicado ao trabalho, se tornou variado e as pessoas já não conseguiam separar a vida pessoal da profissional, gerando estresse, depressão e outras síndromes e transtornos. Nogueira (2020) atenta para outro problema: o adoecimento de famílias de alunos e professores. Pois os responsáveis precisavam trabalhar, ensinar os filhos, e cumprir outras tarefas.

[...]Na pandemia, uma das características mais preocupantes quando se fala de saúde mental é a questão do distanciamento social, a brusca quebra da rotina, e para muitos trabalhadores a possibilidade de queda da renda. Fatores que podem levar ao mal-estar psicológico', e complementou indicando que 'o home office permite uma flexibilidade de horário que se não for bem gerenciada pode ocasionar sobrecarga de trabalho.' (NOGUEIRA, 2020).

Para as professoras sem dúvida o sistema de ensino remoto impactou mais, pois além do trabalho docente, precisavam realizar as atividades domésticas, ensinar os filhos e no caso da professora participante da pesquisa, estudar.

professores experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264).

Gatti (2020) sublinha o abandono por parte de autoridades aos professores no ensino remoto, estes eram cobrados para realizarem seu trabalho,

mas não obtiveram subsídios financeiros, psicológicos ou de formação para auxiliá-los durante o percurso. Na grande maioria, era o trabalho em equipe que proporcionava a continuação da aprendizagem.

O fechamento de empresas, gerou desemprego, pois os funcionários em grande maioria não receberam durante o tempo de isolamento, outras vezes a empresa não conseguiu reabrir as portas. Por isso, alguns alunos começaram a trabalhar para ajudar os responsáveis. Nesses casos, além dos estudos serem deixados para segundo plano, alguns estudantes o abandonaram, por não conseguir conciliar, a evasão escolar se tornou um problema. Mais uma vez, os professores precisaram buscar meios de resgatar esses alunos, respeitando a necessidade deles e de suas famílias.

A pandemia evidenciou a fragilidade e necessidade da formação docente para as tecnologias, Barreto e Rocha (2020) apontam os professores como consumidores e não produtores de tecnologia e conteúdos digitais. No ensino emergencial, muitos se viram diante da emergência em produzir, editar, postar vídeos. Além, do número exorbitante de plataformas, ambientes digitais que foram evidenciados e precisavam ser alimentados com atividades e dados. Neste contexto, vários professores se sentiram fragilizados e perdidos.

O surgimento de um universo novo para a educação trouxe ganhos, primeiro com o aprendizado tecnológico por parte de professores e alunos. Depois com a demonstração da importância da educação não somente na formação escolar, mas humana. Mas evidenciou fragilidades, como a emergência de formação dos professores tecnologicamente, assim como, a sua importância para a construção da sociedade. Já que, apesar de todos os problemas e dificuldade, eles aceitaram o desafio e obtiveram resultados positivos.

Reflexões finais: Pandemia e formação docente

A docência mais uma vez se mostrou fundamental no enfrentamento de problemas sociais, mas também escancarou fragilidades; necessidade de formação dos professores para o uso da tecnologia, valorização da profissão e principalmente, sobrecarga dos docentes.

A exaustão, as críticas e o abandono não diminuíram o trabalho ou desmotivaram os professores, muito pelo contrário. Apesar de todos os problemas eles seguiram firmes, pois compreendem a importância de seu ofício. Na pandemia, exerceram funções muito além das quais eram remunerados, foram psicólogos, amigos, *Youtubers*, família.

Refletir sobre as ações e impactos do isolamento e ensino remoto na vida de professores e alunos durante a pandemia, é caminho fértil para

construir direcionamentos para mudanças, gerando formação crítica. Como salienta Biesta (2018) é dever da educação resistir, transformas pensamentos e comportamentos, o processo de ensino/aprendizado ultrapassa a instrumentalização, é (re)significar a existência humana.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula.** 2002. Projeto de dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

ALMEIDA, E. R. de S. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias.** São Paulo: Avercamp, 2007.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; LIMA, Marileide Moutinho Pamponet; ROCHA, Daniele Santos. **Educação infantil em tempos de covid19.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 72-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/33597> Acesso: 14. set. 2021.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna. **A invisibilidade do trabalho docente em tempos de pandemia: das políticas às práticas.** Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 232-241, 2021. V. 02, N.10 Jul./Ago. 2021 Publicação contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36693> , acesso: 14 de julho de 2021.

BIESTA, G., & Picoli, B. A. **O dever de resistir:** sobre escolas, professores e sociedade. Educação, 41(1), 2018, 21-29. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749> , acessado em: 30 de junho de 2021, às 13:09 am.

BORGES, M. K. Educação e Cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In VALLEJO, A.P.; ZWIEREWICZ, M. (Org.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão.** p. 53-86. Florianópolis: Insular, 2007

CARVALHO, G. de O. **Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita.** 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10301>. Acesso em: 4 dez. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender.** 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

DUARTE, M. S. **Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

DUDENEY, Davin; HOCKLY Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAMA, Agleice Marques. **O letramento digital e a escola como sua principal agência.** Revista Memento - Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR, V.3, Jan a jul. 2012. Disponível em: < <http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/350>> Acesso em : 13 ago. 2021.

GATTI, Bernardete A. **Os obstáculos da educação na formação de professores. Canal da TV CPP do Youtube.** 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=+kH8ziVVICS&t=301s> Acesso: 10 agosto. 2021.

GONÇALVES Caldeira Brant Losekann, R., & Cardoso Mourão, H. **DESAFIOS DO TELETRABALHO NA PANDEMIA COVID-19: QUANDO O HOME VIRA OFFICE.** Caderno De Administração, 28, 2020, 71-75. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v28i0.53637> , acessado em: 13 de novembro de 2021, às 02:43 pm.

LIMA, Erida Souza Lima. **Sei navegar na internet: serei eu um letrado digital?** Jundiá: Paco Editorial, 2016.

NOGUEIRA, Laura. **Home office e distanciamento social requerem cuidados com a saúde mental.** Funda centro, 2020. Disponível em: <http://www.fundacentro.gov.br/noticias/detalhe-danoticia/2020/4/home-office-e-isolamento-social-requerem-cuidados-com-a-saude-mental>. Acesso em: 26 de novembro de 2021, às 14:23 pm.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. **Formação Crítica de Professores de Línguas: Uma Proposta Emancipatória e Política.** Revista Escrita, 2014. Número 19. ISSN 1679-6888

PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública.** 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PESSOA. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F de G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. 10 C. B (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Volume I. São Paulo: Pontes, 2011. p. 31-47.

PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores.** 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 152p.

RANGEL, M.; ROJAS, Angelina Accetta. **Os vários sentidos da arte na formação docente**. Educação, Ciência e Cultura, v. 1, p. 67-76, 2012.

REFLEXOS DA COVID-19: Na pandemia, cresce busca por aparelhos eletrônicos e demanda aumenta em 20%. **Gazeta Digital**, Cuiabá, sexta-feira 31/12/2021. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editoriais/cidades/na-pandemia-cresce-busca-por-aparelhos-eletronicos-e-demanda-aumenta-em-20/638676> Acessado em: 31 de dezembro de 2021 às 01: 43min.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa C. **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Elisângela Pereira da; s, Vanessa Maciel; BUIN, Edilaine. **Desafios do letramento digital**: o diálogo entre a universidade e a escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

THEISEN, Jossemar de Matos. **O letramento digital e a leitura online no contexto universitário**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/O-Letramento-Digital-e-aLeitura-Online-no-Contexto-Universitario-Jossemar-de-Matos-Theisen.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. **Covid-19 e os abutres do setor educacional**: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). Pandemias e pandemônio no Brasil. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

A NECESSIDADE DE MANTER OS VÍCULOS FORTALECIDOS ATRAVÉS DA RELAÇÃO-ESCOLA/ALUNO/PROFESSOR NESTE TEMPO ATÍPICO, CONTEXTO PANDÊMICO: DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS¹

Hellen Ferreira da Silva Alves dos Santos²

1 INTRODUÇÃO

A “Escola não é apenas o lugar que os alunos vão para estudar... nela o estudante passa boa parte de seu dia, alguns professores e funcionários da escola também, logo com isso concluímos que a “educação é não apenas essencial ao homem, mas também tem o poder transformador e poder de construir **fortes amizades e vínculos**”! Com o passar dos anos, escola/professores/alunos tem criado **vínculos**, levando a “educação ao seu Nível de Integralidade”. Esses laços são construídos pelo contato, convívio, afinidades, tornando-se parte do processo de ensino/aprendizado. Esse processo auxilia e leva o docente á uma formação humanizada, estimulando-o não apenas ao protagonismo, mas também o prepara para “o mundo e suas demandas cotidianas e futuras relações sociais”.

Desde o ano de 2020 até presente momento a educação vivenciou um momento diferente de aulas remotas, desde o 1º Bimestre de 2020 fomos pegos de surpresa por uma “Situação Atípica” uma “Pandemia denominada Covid-19” deixou a população, governo e Estados assustados, o medo,

1 Esse artigo é o resultado de uma pesquisa realizada pela autora em sua prática em sala de aula nesse tempo pandêmico, e já foi apresentado de forma parcial no Evento Da Semana de Ciências Sociais de 2021 (UEMS) de Paranaíba-MS.

2 Graduada em Letras e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), possui uma Especialização Direitos Humanos que cursou na mesma instituição, a mesma também é Bacharelada em Serviço Social pela Universidade do Norte do Paraná-(UNOPAR). Recentemente fez uma Especialização em Docência de Ens. Fund. Técnico, médio e superior (FAEC), onde pode afunilar suas pesquisas na área da Educação. Atualmente é aluna regular no Mestrado em Educação da UEMS/ de Paranaíba e cursando duas especializações Pela Universidade Prisma: Filosofia, sociologia e ciências sociais e Serviço Social e Educação. Recentemente está atuando como educadora de sociologia pelo Estado.

ansiedade tomou conta e o isolamento social foi decretado como norma de prevenção! “**Fique em casa**” foi o *slogan* de todos! Em seus *facebook's*, *status* de *whatsApp*. Muitos Setores pararam, fecharam suas portas! “Mas a “Educação não podia parar!” A introdução de modelos de ensino a distância nas escolas tradicionais é um desafio que passou a fazer parte do dia a dia de professores em todo o Brasil. Longe da sala de aula, os recursos virtuais ganharam protagonismo, com características específicas do mundo digital e com novos obstáculos a serem enfrentados. Nesse contexto, a utilização de formatos de **aulas síncronas e assíncronas** se torna essencial. Nesse trabalho visamos relatar algumas das experiências vivenciadas pela educação nesse tempo pandêmico. A ‘escola assumiu os desafios deste tempo proporcionando a seus profissionais juntamente com os seus órgãos competentes alguns cursos de capacitação sobre os novos instrumentos tecnológicos. Então, diante deste novo momento a “Escola mais uma vez se reinventou”: Professores se capacitaram, buscaram meios para continuar “Ensinando”, não se tornaram *Youtubers* nem *Blogueiros* famosos, porém construirão vídeos caseiros/*Lives* para transmitir o conhecimento necessário ao aluno. Utilizaram Grupos de *WhatsApp*, onde orientaram seus alunos às atividades das “Aulas Remotas”, todos os mecanismos virtuais possíveis foram utilizados pelos discentes. E a preocupação também como a aluno que não tinha acesso a internet, a escola se dispôs em atender com o material impresso.

O Professor/Escola e aluno realizarão proezas com o pouco tempo que esses tiveram para se preparar para este momento e as muitas dificuldades de cada profissional e também aluno. Mas na verdade, contudo um dos maiores temores da escola/professor era perder o ‘vínculo’ com seus alunos. Para que isso não ocorresse os profissionais e a escola se desdobraram utilizaram muitos mecanismos: internet, *meet*, *watshape*, *e-mail*, ligações, plataforma etc. (tudo para não desconectar de seus alunos).

Muitos dos alunos por sua vez se “superaram”, foram “fortes, protagonistas, resilientes, pode-se dizer que adquiriram mais maturidade”! Tirando uma pequena parcela de alunos que ainda não possuem acesso a internet nem a tecnologias (no entanto a esses a escola ofertou material impresso, e acesso às salas tecnológicas da instituição se julgasse necessário). A esses a equipe escolar teve um cuidado ainda maior e sensibilidade adaptando atividades que pudesse atender este aluno (acolhida neste caso foi realizada por meio de frases de incentivo impressas na atividade (Atividade Pedagógica Complementar), figuras, etc. Foi um desafio ainda maior manter o vínculo com estes alunos. Mas semanalmente os educadores buscavam as atividades para correção e devolutivas, sempre dispostos a auxiliar estes alunos. Os laboratórios de

tecnologia das escolas foram abertos para atender as demandas desde tempo. Coordenadores, diretores, administrativos e professores abraçaram a causa para que estes alunos não sofressem ainda mais impactos do distanciamento. A luta para manter os vínculos escolares foi de toda a “escola”!

O Vínculo é “a chave mestra” do sucesso escolar (humaniza o homem)! Sem ‘ele’ o conhecimento se torna apenas tecnicismo! (...) Muita tristeza.... Ao observar os pátios vazios das escolas! A saudade é forte em nossos corações ... (...) saudades dos abraços e sorrisos dos alunos nos corredores, do cafezinho na sala dos professores (da simpatia da ‘tia’ da merenda), do cheio do giz na lousa, todo calor e emoção nas relações com cada aluno! O aluno/professor/escola pós- pandemia nunca mais serão os mesmos! Acreditamos que, neste processo que a “Educação” passou através das “Aulas Remotas” **levaram o docente á maturidade e ao fortalecimento de vínculos com os professores.** Na verdade, acreditamos que este relacionamento está sendo afunilado!

O **fortalecimento de vínculo** tem como principal **importância** ‘o convívio entre os grupos sociais’ ao qual cada ser humano é encaixado ao longo da vida, e tem por fim o principal interesse na aceitação desse elo em conjuntos de pessoas, é algo em que é tecido ao longo de uma árdua trajetória de vida. (Na escola essa relação é natural e construída pelo cotidiano). O Vínculo é um dos maiores laços que podem existir entre as pessoas! E nas aulas síncronas e assíncronas encontramos meios para “manter os vínculos” com os alunos. Podemos dividir em síncronas e assíncronas as abordagens **comunicacionais** utilizadas no **ensino a distância**. (aulas remotas).

O nosso trabalho tem como objetivo, investigar e relatar a relevância das tecnologias no Ensino/aprendizado na área da Educação no contexto atual- Pandêmico (aulas remotas), bem como também visa destacar a relevância da tecnologia associada á Educação em tempos de pandemia (e como se estabelece os vínculos através dela) contextualizar como as aulas síncronas e assíncronas podem contribuir com o ensino dentro deste contexto da educação atual, observando as mudanças/ e os desafios neste tempo de pandemia e estimular os profissionais da educação a utilizarem os novos meios tecnológicos para auxilia-los no seu processo ensino/aprendizado na escola.

A pesquisa é exploratória, envolvendo o levantamento bibliográfico e experiência de campo. Textos com base em referencias e debates de autores nacionais e estrangeiros. Através desses autores a serem estudados, faremos uma análise de exemplos que “estimulem a compreensão” da temática apresentada.

2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL DESAFIOS

Para Durkheim (s/d) a função da escola é adaptar o sujeito à sociedade por meio da educação que mantém a sociedade em harmonia dentro do 'sistema capitalista' de acordo com o autor a sociedade funciona como um 'organismo' e esses vários órgãos mantêm o funcionamento de um único corpo. Perante a sociedade o 'papel do Estado' é a manutenção desta harmonia, 'Estado e sociedade', por meio da educação que regula o seu funcionamento. Para que se haja coesão social é necessário que a sociedade funcione dentro desse padrão de funcionalidades.

Nesse cenário pandêmico a Educação não deixou de funcionar, porém sua nova tendência educacional/seu novo modo de produzir o ensino/ aprendido, viabilizava a generalização do trabalho, as funções intelectuais foram transferidas ao processo formador de preparar os sujeitos para o trabalho/ demandas atuais. Com base nessas novas perspectivas indicadas a partir desta 'nova educação', foram implantadas no contexto vários dispositivos relativos ao 'sistema nacional de educação' como a introdução de 'novas tecnologias ao ensino' (as TIC'S).

As metas de 'modernização tecnológicas' enfrentavam diversas resistência por parte do sistema educacional, professores e mesmo alunos, talvez pela falta de conhecimento e acesso às novas tecnologias, esse desafio de modernização da educação se fazia cada vez mais necessário já á muito tempo, porém com essa fase pandêmica foi necessário a inclusão dessas teologias ainda que as mesmas sofressem certa rejeição, porém a necessidade da continuidade do ensino forçou a utilização dos mesmos.

3 AS TIC'S NA EDUCAÇÃO

Na atualidade as reflexões em torno do assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade, principalmente pelo contexto atual. O mundo atual está passando por inúmeras e cada vez mais aceleradas transformações em torno de todos os campos da sociedade, novas formas de transmissão de conhecimento e transferência de informações foram sendo aprimoradas principalmente pelo momento pandêmico aliás, fato este implícito em sua constante busca do saber e aprender.

A preocupação com o impacto que as mudanças tecnológicas podem causar no processo de ensino-aprendizagem impõe a área da educação a tomada de posição entre tentar compreender as transformações do mundo, produzir o conhecimento pedagógico sobre ele auxiliar o homem a ser sujeito da tecnologia, ou simplesmente dar as costas para a

atual realidade da nossa sociedade baseada na informação. (SAMPAIO e LEITE, 2000, op cit SANTOS, 2012, p. 9)

Dessa forma, temos de avaliar o papel das novas tecnologias aplicadas à educação e pensar que educar utilizando as TICs (e principalmente a internet) é um grande desafio que, até o momento, no entanto no momento atual se fez necessária frente ao ensino remoto. ‘Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, “Era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época segundo SANTOS (2012):

A internet atinge cada vez mais o sistema educacional, a escola, enquanto instituição social é convocada a atender de modo satisfatório as exigências da modernidade, seu papel é propiciar esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania, construindo assim uma relação do homem com a natureza, é o esforço humano em criar instrumentos que superem as dificuldades das barreiras naturais. As redes são utilizadas para romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecer e lidar com um mundo diferente a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, a partir de trocas de experiências e de trabalhos colaborativos. (SANTOS, 2012, p. 2).”

RAMOS e CARMO (2017) acredita que a inserção das TICs no cotidiano escolar estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Sem esquecer que também pode ajudar o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes a outros trabalhos tornando-os assim inovados e diferenciados. As tecnologias proporcionam aos alunos oportunidade para que os mesmos construam seus saberes a partir de comunicação e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limites geográficos, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante.

Segundo as autoras acima citadas Dessa as tecnologias de informação e comunicação funcionam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, a medida que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos permitem intensificar a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

Segundo as autoras as TICs quando articuladas a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aluno, associando aos conhecimentos escolares se tornam essenciais para a construção dos saberes.

Além disso, favorece aprendizagens e desenvolvimentos, além de proporcionar melhor domínio na área da comunicação, pois como Lévy (1999) ressalta as redes de computadores permitem as pessoas construir e compartilhar conhecimentos, tornando-os seres democráticos que aprendem a valorizar a competências individuais.

4 O QUE SÃO AULAS SÍNCRONAS COMO AS MESMAS FUNCIONARAM NESSE CONTEXTO ATUAL?

Segundo Dutra (2020) em seu artigo “ As **aulas síncronas** são aquelas que acontecem em tempo real. Na educação a distância (aula remota), isso significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual. A exemplo dos formatos de aula online que incluem **salas de videoconferência** e **transmissões ao vivo**. A **aula síncrona** é um dos principais métodos de ensino a distância e concentra-se na realização de atividades educacionais em tempo real. Ela traz algumas vantagens, tais como: **Acompanhamento simultâneo**- Como a interação entre aluno e professor acontece ao mesmo tempo, as aulas síncronas fornecem mais clareza em relação ao ritmo de aprendizagem e dá informações sobre como o conteúdo pode ser planejado. Esse modelo pode ser excelente para manter o grupo em sintonia e evitar situações nas quais os estudantes não consigam acompanhar o estudo sozinhos. Segundo Dutra (2020) a aula remota (Síncrona) proporciona “**Maior interação**- Uma das primeiras observações sobre a interação na aprendizagem síncrona é que ela alivia a sensação de isolamento que acompanha o ensino a distância, o que pode ter efeito benéfico no interesse dos alunos.

Além disso, as aulas síncronas permitem a realização de atividades em grupo e colaborativas, o que dá ao professor mais opções de aplicação de metodologias de aprendizagem. O Autor ainda citado também ressalta a importância das aulas síncronas pelo “**Contato direto**”, ou seja, “contato” o fator positivo das aulas síncronas é que o professor pode fornecer instruções diretamente aos seus alunos. Os conceitos podem ser apresentados de acordo com o grau de dificuldade da turma e, caso haja necessidade, o tema pode ser abordado de outras formas. A comunicação síncrona também permite que dúvidas sejam esclarecidas à medida que o assunto é estudado e abre espaço para perguntas e exemplos mais contextualizados. Acreditávamos que logo estaríamos juntos na escola, no entanto a situação permaneceu igual no 2º, 3º e 4º bimestre ainda em Isolamento Domiciliar em função desta “Pandemia denominada Covid-19”, continuamos com Aulas Remotas, vinculadas a uma

Plataforma do Classroom, onde temos diversas modalidades de Programas para melhor atender aos alunos. O professor pode criar uma rede de comunicação com seus estudantes por meio de plataformas online (Moodle, Google Drive, Google Classroom, Meet) e também de Aplicativos de comunicação (WhatsApp, Messenger, E-MAIL).

Ainda assim caso esse contato não seja possível, o educador orienta aos estudantes para construir um Diário de Bordo, fazendo os registros de tudo que forem realizando ao longo deste tempo de recolhimento. Os cursos online continuaram, as reuniões e capacitações para melhor atender aos alunos neste tempo de aulas remotas. Os educadores realizaram capacitações e formações em cursos que auxiliaram os mesmos a realizarem as suas aulas de forma remota (Síncronas, utilizando o Google Meet) e auxiliando os alunos em tempo real, tirando as dúvidas e realizando as devolutivas através de aulas ao vivo sempre que necessário com suas turmas. Para isso a mesma participou de capacitações e cursos online que auxiliou a mesma em seu aprendizado.

Também neste tempo foi ofertado ao aluno sem acesso à internet e a Plataforma o material impresso pela Escola. Para melhor atender aos alunos o “governo/Estado (Sed/MS) montou um canal na TV aberta com aulas de apoio referente a cada disciplina, oportunizando o aluno que não tem acesso à Rede de Internet assista em casa na TV a essas aulas. Os alunos por sua vez, ao ter acesso a todo esse material pode ser estimulado ao protagonismo estudantil e a busca por aprimorar a Autoria/Pesquisa. Nas primeiras aulas auxiliamos alunos e pais a estalarem em seus aparelhos celulares e computadores, notebooks os Programas! Após essa primeira etapa alunos e professores juntos “aprendendo a dominar novas tecnologias”! Tirando uma pequena parcela de alunos que ainda não possuem acesso a internet nem a tecnologias (no entanto a esses a escola ofertou material impresso, e acesso às salas tecnológicas da instituição se julgasse necessário). O aluno/professor/tem se esforçado para se adequar e essa fase! O maior desafio do professor é despertar no aluno o gosto pela leitura, pesquisa, protagonismo e participação!

5 O QUE SÃO AULAS ASSÍNCRONAS COMO FUNCIONOU NESTA FASE?

Segundo o autor Dutra (2020) a comunicação assíncrona é aquela que acontece sem a necessidade de uma interação em tempo real. Na educação, isso permite que as aulas sejam acompanhadas pelo estudante independente do horário ou local. Exemplos conhecidos são as **vídeoaulas** e **webinários**. A principal característica do ensino que se vale da comunicação assíncrona

é a capacidade de moldar o ritmo do aprendizado, por isso, o ensino a distância pode ser beneficiado por esse tipo de comunicação. Elencamos algumas características positivas desse tipo de aula segundo Dutra (2020) **Flexibilidade:** O aprendizado assíncrono permite que os estudantes tenham maior controle sobre o seu horário de aula, diferentemente dos modelos tradicionais. Isso dá ao aluno a capacidade de controlar a velocidade e o ritmo com que aprende uma disciplina, e conseqüentemente, maior liberdade e autonomia. **Acessibilidade:** A aprendizagem assíncrona permite que um maior número de alunos tenha acesso ao mesmo conteúdo, sem a necessidade de acompanhar um grupo. Outro fator é que o material de aula também demanda menos recursos, como internet de alta velocidade, webcam e configurações que permitam o acesso às videoconferências.

O aprendizado assíncrono traz benefícios que podem ser poderosos na educação. Ela deixa salvo na Plataforma Classroom os seus vídeos aulas de sociologia e também envia aos mesmos no Grupo de *Watshape* da Sala quando vê necessidade. Como vimos, aulas síncronas e assíncronas trazem vantagens que podem ser muito valiosas no ensino a distância/remoto. Cada modelo de educação online é diferente, e cada profissional encontra no equilíbrio boas formas de produzir experiências distintas e enriquecedoras.

6 O DESAFIO DA ESCOLA EM PERMANECER ATIVA/RECEPTIVA A PESQUISA NO TEMPO DE PANDEMIA UTILIZANDO DOS MECANISMOS E TECNOLOGIAS DISPONÍVEIS: PARCERIAS NECESSÁRIAS!

Mesmo neste tempo a Escola recebeu Estagiários das universidades de forma remota (Universitários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) devidamente autorizados pela Direção da Escola. Estes alunos estavam em períodos diversos de estágio onde tiveram participação das atividades de forma remota, os órgãos responsáveis forneceram aos mesmos, acesso aos grupos e plataformas para inclusão desses a disciplina de regência e puderam participar de forma ativa tanto na Plataforma, quanto na formulação de atividades juntamente cum sua supervisora de campo. Essa parceria de Academia e Escola é importante e reforça também projetos de Pesquisa tais como PIBID/CAPES, que dão aos alunos da escola oportunidade de ter em sala de aula alunos universitários para auxilia-los e também orientá-los as questões que envolvem a disciplina no decorrer do ano letivo, esse contato com academia estimula o aluno da escola a pensar/refletir em projeto de vida após ensino médio. Abaixo a foto de alguns da participação do Estagiários da

Uems em aula síncrona no MEET, e também de aula de Regência com participação da estagiária em vídeos sobre as temáticas da aula.

Atualmente o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da Capes, que desde 2010 possibilita a inserção dos estudantes de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior público e privado nas escolas de educação básica da rede pública de ensino, por meio do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas nas suas respectivas áreas de formação. o programa vem sofrendo cortes e desde então atrasando frequentemente o pagamento das bolsas. Atualmente o corte de verbas destinadas à educação está afetando de maneira drástica a vida dos estudantes que participam do PIBID, muitos alunos estagiários contavam com bolsas para desenvolver suas atividades acadêmicas e custear as suas despesas diárias através desse auxílio, bruscamente interrompido em setembro deste ano.

7 O DESAFIADOR RETORNO DE REMOTO A HÍBRIDO ATÉ O PRESENCIAL

Em 2021 o governo do Estado propôs uma retorno Híbrido, dando oportunidade aos alunos através de Justificativas e atestados que permanesse através do atendimento Remoto. Em fevereiro os professores tiveram uma breve capacitação através de um material fornecido pela Sed/Ms para desenvolver nos mesmos Habilidades socioemocionais para a acolhida dos Estudantes e orientação de Protocolo de Voltas as aulas através de uma cartilha de Biossegurança.

Foi um tempo atípico e extremamente difícil, exigindo dos profissionais da Educação habilidades voltadas para o Socioemocional, resiliência, foco e fé, esse para que esse profissional suportasse essa fase ele teve que buscar capacitações e formação mais humanitárias e capazes de atender as demandas atuais, vem à necessidade de uma visão mais ampla e abrangente sobre “a educação” e um “novo modelo de profissional para o futuro” o professor em meio a Pandemia teve que se reinventar!

Por um certo tempo: “ Levamos nosso trabalho para casa” e tivemos que aprender a ensinar em “casa”! Tivemos que “reaprender a ensinar”! E nos desdobramos para manter os vínculos com nossos alunos, afinal é através deste que construímos pontes para transmitir o saber! FOMOS LEVADAS A SUPERAR NOSSOS MEDOS, ANSIEDADES ATÉ QUE O RETORNO DE FATO “PRESENCIAL OCORRECE”. Atualmente após vacinados as duas doses retornamos “ÁS AULAS PRESENCIAIS” Em quase todas as Escolas do Estado. (Salvo em alguns casos específicos).

Nessa fase de pandemia não podia ser diferente! O professor/educador continua tendo nesse processo um papel fundamental, pois será de sua competência ser o intermediário ou condutor entre teoria e prática, e terá a função de despertar-nos, educandos a curiosidade necessária para estes buscarem uma compreensão sobre os valores e caracteres da participação nos processos da sua formação individual ou coletiva como da parte da sociedade. “Sendo o homem é um ser social reflexivo, e tem ainda mais desafios “utilizar de mecanismos tecnológicos para atender a demanda atual de aulas síncronas e assíncronas”. Mas e quando se falou em RETORNO DE AULAS PRESENCIAIS!!!!

8 CONCLUSÃO

A educação deve funcionar como um mecanismo de esclarecimento e dar a luz ao conhecimento. Pode-se dizer que é através do processo de educativo que o homem se constrói se faz e aprende a viver em sociedade. As diversas fases que a educação tem passado através dos tempos, só serve para ressaltar sua relevância no universo humano. Em todo esse processo de aprendizagem do indivíduo/sociedade a escola se torna o meio veículo e local onde se pode fazer cumprir esse direito, e ela precisa se adequar e cumprir o seu papel como instituição educadora, formadora e transformadora, trabalhando no interesse de consolidar e ampliar o processo de esclarecimentos das pessoas, para contribuir na construção de diversos conhecimentos.

Nessa fase de pandemia não podia ser diferente! O professor/educador continua tendo nesse processo um papel fundamental, pois será de sua competência ser o intermediário ou condutor entre teoria e prática, e terá a função de despertar-nos, educandos a curiosidade necessária para estes buscarem uma compreensão sobre os valores e caracteres da participação nos processos da sua formação individual ou coletiva como da parte da sociedade. “Sendo o homem é um ser social reflexivo, e tem ainda mais desafios “utilizar de mecanismos tecnológicos para atender a demanda atual de aulas síncronas e assíncronas”.

E para que esse profissional seja melhor preparado deve ter uma formação mais humanitária e capaz de atender as demandas atuais, vem à necessidade de uma visão mais ampla e abrangente sobre “a educação” e um “novo modelo de profissional para o futuro” o professor em meio a Pandemia teve que se reinventar!. Não existe um tipo ideal, no entanto para transpassarmos esse momento nossas habilidades tiveram que ser voltadas para atender aos alunos de forma remota! Tivemos que aprender a lidar com os desafios

existentes e resistir às consequências desse tempo atípico! Levamos nosso trabalho “para casa” e tivemos que aprender a ensinar em “casa”! Tivemos que “reaprender a ensinar”! E nos desdobramos para manter os vínculos com nossos alunos, afinal é através deste que construímos pontes para transmitir o saber!

Contudo, e felizmente, muitos foram também os professores que compreenderam de forma muito rápida, tendo em conta a necessidade e as vantagens, de colocar o “digital” em prática, convocando assim um conjunto de competências, muitas das vezes desprezadas nas centenas de horas de formação de professores sobre a utilização das TIC’s em contexto educativo, mas que se “convidaram” autonomamente para implementar o ensino através do digital eficientemente. Para finalizar concluímos que o “a educação pós pandemia nunca mais será a mesma”! A pandemia veio apenas acelerar uma migração que estava a ser feita a espaços, a necessidade de se reinventar, gerir novas formas de ensinar e aprender. Estão todos os professores “convidados” a reinventar-se!

REFERÊNCIAS

- DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 10º ed.trad. Lourenço Filho, São Paulo: Edições Melhoramento, s/d.
- PIBID. Disp: <http://pibid.uemg.br/o-pibid.php#:~:text=O%20Progrma%20Institucional%20de%20Bolsa,qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%ABblica%20brasileira>. Acesso 03/11/2021
- DUTRA, Rodrigo: Por que usar aulas síncronas e assíncronas na educação? Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/o-que-sao-aulas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso 21/10/2020
- BENTO, Marco: Ser professor e ser “convidado” a reinventar-se. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/03/24/impar/opiniao/professor-covidado-reinventarse-1909064>. Acesso 21/10/2020.
- FREIRE, Paulo. <https://www.pensador.com/frase/MTkzMTA2Mg/>. Acesso 21/10/2020.
- FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- RAMOS, Francisca e CARMO, Patricia, publicou uma texto sobre as TCIS, na internet, na revista monografias BRASIL ESCOLA. *on line*. Intitulado: **“AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO CONTEXTO ESCOLAR”**. In.:http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm#capitulo_1. 2017

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SAMPAIO e LEITE, 2000, op cit SANTOS, TIC'S disp.: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/as-tecnologias-informacao-comunicacao-tics-no-contexto-escolar.htm>. 2012

O CUIDADO DE SI NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA DOS TEMPOS PANDÊMICOS

Anny Roberta Gonçalves Furtado¹

Monica Silva Aikawa²

Caroline Barroncas de Oliveira³

Mônica de Oliveira Costa⁴

INTRODUÇÃO

O tema relação família-escola ou escola-família como determina o título, me chama atenção desde minha experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), quando observava como acontecia tal relação na escola e sua influência na educação de cada criança. Nessa experiência tive a oportunidade de ouvir falas de professores como “alguns pais não estão nem aí, só aparecem na primeira reunião e depois somem”, “os pais que participam são daqueles alunos que estão se desenvolvendo bem”, entre outras. O texto a seguir trata de um resultado final de uma pesquisa de abordagem qualitativa de pesquisa em educação no viés da pesquisa exploratória para chegarmos a um entendimento das questões da pesquisa. Vale informar que este artigo envolve estudos realizados em Projetos de Iniciação Científica

-
- 1 Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, bolsista de Iniciação Científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas. E-mail: argf.ped@uea.edu.br.
 - 2 Mestre em Educação em Ciências na Amazônia (UEA), Licenciada em Pedagogia (UNINORTE). Professora da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: maikawa@uea.edu.br.
 - 3 Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (2020), Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA (2007). Especialização em Supervisão educacional pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM (2008). Especialização em Antropologia pela Universidade do Estado do Amazonas- UFAM (2008). Mestrado em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado do Amazonas -UEA (2010). E-mail: cboliveira@uea.edu.br.
 - 4 Doutorado em Educação de Ciências e Matemática pela REAMEC – Rede Amazônia em Educação em Ciências e Matemática. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005) com habilitação em supervisão e orientação escolar. Especialização em psicopedagogia. Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (2010). E-mail: mdcosta@uea.edu.br.

da Universidade do Estado do Amazonas, financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, assim como reflete as ideias de pesquisa de meu Trabalho de Conclusão que segue em andamento no Curso de Pedagogia.

A questão problema deste artigo é: Como percebo o cuidado de si na relação escola-família nos tempos de pandemia? Objetivando compreender as relações entre ambos (escola e família) e o cuidado de si durante minha vivência no estágio curricular de Pedagogia. O cuidado de si que destacamos vem alinhado com leituras de Foucault e o entendimento sobre relação escola-família se apoia nas pesquisas em educação incluídas na plataforma Capes.

Temos os objetivos específicos: Descrever o que é a palavra relação em suas várias perspectivas; apontar como as questões teóricas sobre relação família-escola se apresentam nos periódicos Capes; e refletir sobre o cuidado de si nessa relação escola-família em meio à pandemia a partir de meu estagiar.

Início esta pesquisa registrando vários significados da palavra relação, e após esse momento trago uma breve escrita sobre o resultado de uma exploração do termo relação família-escola na plataforma Capes, correspondente aos anos de 2016-2020. Em seguida trarei relatos do estagiar e dos cuidados observados nessa vivência, consideramos que tanto a ação da escola como a da família é essencial para que o processo de ensino/aprendizagem também aconteça.

Este artigo foi escrito a partir de uma exploração teórica de artigos, textos e livros, sobre as variações da palavra relação, seguindo de uma revisão teórica a partir de artigos presentes na plataforma de periódicos da Capes, através da busca avançado pela palavra relação família-escola. E para finalizar trazemos um registro da vivência do estágio através do meu Hypomnemata do estagiar, ressaltando o cuidado de si das leituras de Michel Foucault.

Com as leituras e estudos semanais com o grupo Vidar em in-tensões, percebemos como o cuidado de si está relacionado ao tema de pesquisa, pois na relação família-escola há necessidade de um cuidado mais profundo que vai além do cuidado com a educação formal, e poderia ser ensinado desde pequeno sobre o cuidar de si mesmo, de corpo e alma, perpetuando isso em todas as etapas da sua vida.

AFINAL, O QUE É RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA?

A palavra *relação* está em nosso vocabulário quase sempre, para fins de entendimento e real compreensão fiz uma pesquisa sobre o significado da mesma em vários âmbitos, segundo o dicionário virtual, Aulete digital (2022),

a palavra *relação* é a “Ligação de algum tipo entre pessoas, coisas ou fatos”, “Vínculo afetivo ou profissional; RELACIONAMENTO” ou “Ação de relatar; RELATO”, esses significados ressaltam como a palavra está inserida em nosso cotidiano, na relação de parentesco, relação de uma causa e consequência de algo, relação profissional, na educação relatamos algo vivido nos cadernos de campo e/ou relatórios.

No dicionário, agora correlacionado à matemática, *relação* significa o “Resultado da comparação entre duas quantidades comensuráveis”; na filosofia “Qualquer ideia ou conceito por meio do qual podemos pensar um vínculo entre duas ou mais coisas”, ou seja, a relação está em tudo. Essas significações chamam atenção e logo penso que dentro da escola a prática da *relação* é importante e reflete do/no processo de aprendizagem e no trabalho outro da escola.

Ainda na exploração de significações do termo, para Aristóteles a palavra relação está incluída entre as 8 (oito) categorias: “Aristóteles em *Metafísica* (1998), mostra as oito categorias do ser: substância, qualidade, quantidade, relação, agir, sofre, lugar e tempo”, ou seja, a relação está incluída no ser humano (FURTADO, AIKAWA, PAIVA, 2021, p. 3).

Kant, na Tábua das Categorias, “indica a relação como a inerência-substância, causalidade-dependência e comunidade” (Ibidem, 2021, p. 3), nos apresentando a correspondência da relação com a causa e efeito, numa ação recíproca dos/nos movimentos/momentos/sujeitos. E ainda segundo as autoras:

Em nossa vida, o ato de se relacionar acontece desde o ventre e iniciamos relação entre mãe, filho(a) e pai. Após o nascimento a criança começa a se relacionar com outros membros da família, primos, tios, tias e essas relações se ampliam em sociedade. O que podemos dizer é que o ato de se relacionar vai muito além, pode também relacionar coisas e objetos, observando a natureza percebemos a relação dos animais, deles com meio em que vivem e também dos animais e ser humano (Ibidem, 2021, p. 4).

Ao percebermos a polissemia da palavra relação, sua presença em nosso cotidiano, a pouca atenção dada a ela e o contato com a obra *Hermenêutica do sujeito* de Michel Foucault (2006), vimos a proximidade com esse estudo. Na aula de 6 de janeiro de 1982, o autor faz reflexões das relações entre subjetividade e verdade, e como ponto de partida, é necessário primeiramente a noção do cuidado de si, ocupar-se consigo e o conhecer-se a si mesmo. Ressalta que o cuidado de si, antes não era indicado a todos, pois se destinava a pessoas de influência na arte de governar e nos apresenta Alcebiades em sua preparação para governar. Para governar um lugar ou povo, primeiramente

tem que aprender a cuidar de si, da alma, do corpo, conhece-se a si mesmo, ter uma relação consigo mesmo (FOUCAULT, 2006).

Logo pensei que na escola poderia ser assim, principalmente quando olho para a relação escola-família, pois entendo a escola em sua posição de governo dos outros perante sua função social e que antes de exercer esse governo a escola precisa conhecer-se a si mesma, precisa cuidar de si. Assim como na vida, como cuidamos do outro se não cuidamos de nós?

COMO A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA SE APRESENTA NOS PERIÓDICOS DA CAPES?

Ainda em busca dessa compreensão conceitual das questões de relação família-escola se apresentam nos estudos das ciências da educação, nos apoiamos em uma pesquisa exploratória de cunho bibliográfico, usando técnicas de estado da arte para realizar o mapeamento das produções de tema relação família-escola.

Fizemos isso buscando pelo termo ‘relação família-escola’, através de uma busca avançada, na plataforma de periódicos da Capes www.periodicos.capes.gov.br, com o filtro dos anos 2016 a 2020, encontrando 20 (vinte) artigos. O passo seguinte foi a leitura dos resumos, assim catalogando os títulos, autoria, objetivos e metodologia em tabela, ano a ano.

Começamos apresentando que no ano de 2016 encontramos 6 (seis) artigos relacionados ao tema, segue abaixo a tabela com as informações catalogadas:

Tipo	Título do Artigo
Bibliográfica	A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em treze anos de ANPED
	A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: Uma discussão necessária
	A relação família e escola: desafios para gestão escolar
De Levantamento	Comportamento de pais e professores para a promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos
Estado da Arte	Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática
Documental	A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014)

TABELA 1: Artigos por tipo de pesquisa em 2016.
FONTE: Própria autora, 2021.

Ao analisar os títulos dos artigos percebe-se que a relação família-escola é um tema amplo que passou a ser pesquisado nas publicações científicas nacionais, nas políticas públicas e legislação educacionais brasileiras, na gestão escolar, nos comportamentos dos pais e professores. Dentre os documentos como: Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), etc.

No ano de 2017 encontramos 4 (quatro) artigos:

Tipo	Título do Artigo
Bibliográfica	Notas sobre relação família-escola na contemporaneidade
	Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?
	As mudanças sociais, a relação família-escola e o processo educativo do estudante
	A relação família-escola através dos tempos

TABELA 2: Artigos por tipo de pesquisa em 2017.
FONTE: Própria autora, 2021.

Nos artigos acima, podemos destacar, as mudanças sociais através do tempo e como isso influenciou na relação família-escola, fatores como olhar para a contemporaneidade, mudanças sociais e o tema através dos tempos nos mostram um interesse em compreendê-lo frente ao contexto histórico, social e cultural em que este se constitui.

Olhando para essa questão, uma das mudanças mais presentes no cotidiano da vida e dentre essas mudanças a constituição familiar também sofreu transformação, “Se antes a constituição familiar era pai, mãe e filho – sendo o pai responsável pelas decisões e pelo sustento e em alguns casos a família era coordenada pelas mães, em relação ao direcionamento da vida de cada componente”, afirma Garcia e Silva (2017, p. 60).

Essas transformações entre outras que fazem parte do mundo contemporâneo, enquanto estudante de Pedagogia, percebo esse elemento como pertinente, mas surge um questionamento de como as escolas vem considerando essas transformações sociais, dadas as falas de professores observadas em minhas idas e vindas nas escolas. E quanto à questão metodológica, todos os artigos foram elaborados a partir de pesquisas bibliográficas.

Segue abaixo a tabela com os dados dos artigos do ano de 2018:

Tipo	Título do artigo	Objetivo	Autores
Documental	A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil	Desenvolver uma educação infantil de qualidade, capaz de atender as necessidades das crianças nível de ensino, assim como mediar o seu processo de conhecer e descobrir o mundo a sua volta.	MORENO (2018)
Bibliográfico	O professor na primeira república no Pará: notas sobre seu papel e função na relação família x escola	Compreender a ideia disseminada sobre o professor no período da primeira República, bem como sobre o papel que exercia na relação entre família e a escola.	PANTOJA E DAMASCENO (2018)
Documental	Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura	ampliar a compreensão e investigar as concepções de familiares e agentes escolares acerca desse tema.	ALBUQUERQUE E AQUINO (2018)
Estado da arte	Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira	mapear resumos em relação a objetivos, referenciais teóricos, opções metodológicas e resultados.	LIMA E MACHADO (2018)
Pesquisa de campo	Relação família-escola no contexto rural: Olhares da relação famílias/família-escola no contexto rural	Desvelar as representações que os pais têm sobre a relação família-escola no contexto rural.	ARIAIS E VAQUES (2018)

TABELA 3: Artigos por tipo de pesquisa em 2018.
FONTE: Própria autora, 2021.

Ao analisarmos os objetivos percebemos que o artigo de MORENO (2018), busca a desenvolver a qualidade da educação e a relação família-escola é

um método necessário nesse processo de busca por melhor educação. Segundo BRASIL, 2009 apud MORENO, 2018:

Quanto à relação entre a família e a instituição de educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), no Art.7º, inciso II, estabelecem que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009).

A educação sociopolítica de uma criança já foi responsabilidade somente da família, mas de acordo com a C.F de 88 e outros documentos determinam que essa responsabilidade seja dividida com as instituições de ensino, assim como a educação pedagógica. Essa preocupação é histórica como sinaliza Campos apud Pantoja e Damasceno (2018, p. 203): “as produções acadêmicas no campo da história da educação demonstram que no início do século XX já existia certa inquietação e também se buscava harmonizar a relação das famílias com a escola”, na leitura de vários textos essa inquietação é visível no decorrer dos anos.

Existem vários conceitos de família e não se pode dizer que somente um é correto, pois várias são os tipos de famílias existentes e adotadas pelos governos e pela sociedade. Enquanto a escola tem a função de desenvolver conhecimentos construídos histórico e socialmente, assegurando um bom convívio social:

A partir destas colocações, vê-se que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escola (OLIVEIRA, 2002 apud DE OLIVEIRA, MARINHO-ARAUJO, 2010, p. 102).

No ano de 2018 encontramos 2 (dois) textos de caráter documental, 1 (um) de cunho bibliográfico, 1 (um) estado da arte e 1 (um) pesquisa de campo. No ano de 2019, não encontramos nenhum artigo. Já no ano de 2020, foram encontrados 5 (cinco) artigos relacionados ao tema, segue abaixo a tabela:

Tipo	Título do artigo	Objetivo	Autores
Exploratório	Relação escola e família: estratégia na prevenção do uso de drogas	Identificar os fatores que levam os jovens ao uso de drogas na escola, os fatores de risco e de proteção dos envolvidos.	SOARES NETO, FEITOSA E CERQUEIRA (2020)
Investigativo	A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo	Dar visibilidade à relação existente entre família e professores.	SANCHIOTOTA (2020)
Bibliográfico	E quando a criança não corresponde às expectativas da escola? Reflexões sobre a relação com a família na busca por um diagnóstico	Compreender o modo como a escola tem respondido a crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) do ponto de vista do trabalho pedagógico e da relação com a família.	ARAÚJO, ANJOS E PEREIRA (2020)
Estado da arte	Relação família-escola: experiência de uma extensão universitária com a família de baixa renda em escola da rede pública do município Mamanguape/Pb	Investigar a participação da família no acompanhamento da aprendizagem de crianças e adolescente matriculados no II ciclo.	BEZERRA E AMARAL (2020)
Exploratório	Relação família homoparental-escola: o que acontece quando dois homens adotam crianças?	Caracterizar e compreender a relação de uma família homoparental, composta por dois homens e dois filhos, com a instituição escolar	PEREIRA E CIRIACO (2020)

TABELA 4: Artigos por tipo de pesquisa em 2020.
FONTE: Própria autora, 2021.

Na leitura desses artigos é visível a preocupação dos autores em enfatizar a função da escola e da família, diferenciando o que cada uma pode e deve propor durante a educação da criança. Enquanto a família é responsável pelos primeiros processos educacionais da criança, ensinando-os suas culturas, valores sociais, convívio social, comportamentos adequados de acordo com o meio que se vive, a escola é responsável pela educação formal, quanto ao desenvolvimento de aprendizagens das disciplinas determinadas pelo currículo escolar, focando em seu desenvolvimento cognitivo e preparação para futuras áreas de produção.

E como representado nas pesquisas do ano de 2017, vale atrelar o trabalho da escola perante sua existência na contemporaneidade e seguir na busca de desvencilhar-se de conceitos cristalizados de família.

Em se tratando de função social da escola, constituída de profissionais com formação específica para os tratos necessários aos processos pedagógicos, entendemos que deve partir da escola a tentativa de aproximação com a família, a transferência da responsabilidade dessa aproximação somente à família causa sentimentos negativos e de incapacidade aos pais.

Ao mesmo tempo, vemos que a escola espera que os pais participem e acompanhem as tarefas de casa, reforce o comportamento adequado que a criança deve seguir na escola. Pela fala de professores um dos comportamentos que mais sente falta dentro da sala de aula é a falta de respeito com o professor, representado ao fato de não falar durante a aula, a não devolução das tarefas para casa no tempo determinado, dentre outros. Essas falas, por vezes, são seguidas de uma certa culpabilização da família, pais e/ou responsáveis ao se tratar desses fatos.

Observo uma idealização de família, onde pais oferecem suporte

integral a seus filhos, em suas diferentes fases da vida. Por outro lado, famílias ventilam que a escola não vem realizando seu papel de ensinar e ficam “empurrando” para casa o que não deu tempo de fazer em sala de aula.

E no meio disso tudo, está a criança em seu momento de aprendizagem e desenvolvimento.

De Oliveira, Marinho-Araújo (2010, p. 104) dizem que a “comunicação entre escola e família passa pela intermediação da criança, sendo esta comunicação aparentemente de mão única, por haver pouco espaço institucional para a manifestação das famílias”. Ou seja, é através da criança que escola e família se comunicam, visto que em geral a escola abre pouco espaço institucionalmente para as famílias se manifestarem. No processo de escolarização não se pode culpabilizar os pais ou a instituição pelo fracasso nessa relação, precisamos pensá-la de modos outros e ressignificar responsabilidades para ambos nesse processo.

FAMÍLIA, ESCOLA E PANDEMIA EM MEU HYPOMNEMATA DO ESTAGIAR

A ideia do hypomnemata surgiu durante o 8º período com o componente curricular de Estágio III – Gestão educacional, do curso de Pedagogia, quando pudemos estar presencialmente na escola, pois o surto de covid-19 estava parcialmente controlado. Grande parte da população estava vacinada, nós estagiárias estávamos com as duas doses da vacina e obedecemos aos critérios de higiene e distanciamento social. Nesse momento, a Universidade segue com aulas na modalidade híbrida, com essa possibilidade de espaço-tempo presencial na escola.

Os hypomnemata surgem como uma proposta de registro das vivências do estagiar, lançada pelas professoras da disciplina, visto que nos semestres anteriores onde tivemos estágio curricular tivemos como instrumento de escrita o Caderno de Registros e Memórias. Assim, os hypomnemata são constituídos por “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações de que se tinha sido testemunha ou cujo relato se tinha lido, reflexões ou debates que se tinha ouvido ou que tivessem vindo à memória” (FOUCAULT, 1992, p. 131) e representam nesse momento formativo docente do estagiar o local da escrita de si como técnica de si.

Durante esse período do estagiar pude presenciar como a relação entre escola e família estava acontecendo. Chegava na escola sempre antes do horário de entrada, os pais estavam aguardando a chegada da professora, pois cada uma recebe seus alunos e os organiza para irem à sala de aula, mas

aproveitam também para perguntar ao das professoras ou elas para algum comunicado. Observando essa dinâmica, percebi que há uma boa interação dos professores com a maioria dos pais. É impossível generalizar que todos estabelecem tal comunicação, pois alguns pais não mantêm tal contato com o professorado, deixam o filho(a) na escola, algumas vezes a criança acaba indo somente nos primeiros dias e/ou meses, e somente ao final do semestre ou ano o pai aparece para então justificar.

Esse fato me fez refletir como mãe, busco entender que cada um na sua vida pessoal possui seus problemas, que muitas das vezes demoram ou não são resolvidos, em especial partilho que sigo no acompanhamento de meu pai em tratamento oncológico e isso por muitas vezes se torna prioritário, deixando outras questões em espera. Assim, como mãe e professora em formação penso como importante que procure a escola seja presencial ou por telefone para justificar a falta da criança e tentar de alguma forma suprir a não frequência da criança na escola, visto o momento de aprendizado importante na vida. E como estagiária procuraria (como membro escolar) a família, para saber o motivo da ausência da criança, buscaria maneiras de ajudar a criança na continuidade do processo de desenvolvimento da criança.

Essa é uma questão muito pertinente dentro das escolas e acabamos ouvindo julgamentos, mas afinal, de quem é a razão? Quem deve procurar quem? Se a professora (escola) percebeu a ausência do aluno, porque não fez procura ou avisou a secretária para que entrasse em contato com os familiares. Ao conversarmos com as professoras e demais servidoras da escola registro: a) A professora – que sente a falta da criança, primeiro passo é buscar pela família via aplicativo de conversas e/ou ligação, caso não consiga, direciona a secretária da escola para que faça a busca necessária; b) A secretária – que liga e busca pelos pais, algumas vezes atendem dão alguma justificativa, dizem que seus filhos retornaram à escola, mas algumas vezes não conseguem cumprir, ou nem atendem a escola e somente no final do ano aparecem.

Às professoras que pergunto sobre essa experiência de ensino remoto, relatam que “muitos pais eram participativos e outros sumiram”, com poucos dados mais quantitativos que representem o percentual de participação ou mesmo um entendimento sobre “participação” no desenvolvimento do trabalho escolar dos filhos, ou ainda indícios de ações outras que colaborassem com encontro com pais “sumidos” e o cuidado de si na ação do professorar.

No 7º período na disciplina de Estágio II - Ensino Fundamental, nesse o estágio foi totalmente online, amparado pela Resolução n. 003-CME-2020 – Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Município de Manaus, como medida preventiva à disseminação

da COVID-19. E o processo observado em meu estagiar foi: As aulas eram enviadas via aplicativo de mensagem e também nas aulas disponibilizadas pela TV para todo o Estado do Amazonas sob o Programa Aula em Casa. Nós, acadêmicas de Pedagogia, acompanhamos o grupo no app de mensagem onde estavam o contato dos pais, nossa prática se deu através de gravação de vídeo-aula, envio de atividades, jogos, o retorno que tínhamos era da professora regente, ela nos mostrava fotos de como eles ficavam contentes em realizar os jogos e atividades que preparamos.

O fato de alguns alunos não participarem das aulas online, foi um relato que muitas professoras fizeram e cada um tinha que buscar por seus alunos, mas alguns pais não conseguiam acompanhar por falta de recurso tecnológico, ou seja, esse afastamento vai muito além da vontade ou disponibilidade, às vezes, é a necessidade de cada um que acaba causando esse afastamento. O atual cenário econômico de nosso país registra um aumento da pobreza, uma diminuição do poder de compra, alta de preço de itens básicos de alimentação, desemprego e tudo isso tornou-se empecilhos na vida dos pais e/ou responsáveis dos pais de alunos nas escolas públicas, a prioridade era garantir o alimento e não créditos de internet.

E nossos professores das escolas de estágio também passam por isso, tendo ainda uma exigência superior de alcance de metas de ensino de conteúdos através das redes, mesmo sem essa habilidade muito desenvolvida, dentro de todo esse cenário econômico e pandêmico. Ouvindo relatos de vários professores é possível perceber o cansaço psicológico, relatos de ansiedade, falta de sono, estresse, mudança brusca de humor, umas emagreceram, já outras engordaram, queda de cabelo, aparecimento de doenças, não conseguiam desacelerar e no final algumas das vezes a frustração de não conseguir dar o seu melhor e ainda ter que dar retorno a secretária de educação com o preenchimento de documentos novos e diferentes.

Essa foi uma das maiores reclamações, a cada mês um documento novo, que de certa forma tomava um tempo que poderia ser focado no processo de ensino e aprendizagem ou a um momento de descanso. A carga horária de trabalho dos professores que historicamente já era continuada em casa e em seus finais de semana para elaboração de atividades, aulas, provas e correções, foi ainda mais exigido com o trabalho de marketing digital, influenciadores digitais, editores de vídeos e podcasts, design de internet, entre outros. O cuidado de si no viés foucaultiano se apresentou mais distante ainda da realidade das escolas públicas.

Além de enfrentar todos esses medos e angústias ainda tinham que lidar com a perda de familiares e ainda com o dever de se reinventar no seu

professorar, já que cada um precisava ficar na sua casa evitando o contágio pela covid-19, e a maioria das metodologias que eram aplicadas ficaram impossibilitadas. O que se sabe é que chegou um momento em que elas já não conseguiam atender todas as demandas de um ensino remoto, pois as dúvidas dos pais também eram muitas, os pais tiveram que ensinar o que, muitas vezes, não sabiam, pois os estudantes apenas recebiam as tarefas pelo aplicativo de mensagem a serem respondidas.

Na escola pude acompanhar 5 (cinco) professoras e observei que elas conseguem preservar o cuidado de si quanto ao estado do corpo e da alma, colocando em prática modos de cuidar, se relacionar e conviver tendo sempre o cuidado consigo mesmo, mas acima de tudo ensinando ao aluno os cuidados necessários para viver uma vida plena. Entre seus modos de cuidados consigo, observei o uso de uma fala branda e exprimindo calma, abaixar-se para falar com as crianças pois colabora com a construção do respeito, num exemplo de conflito entre crianças a interferência da professora é com diálogo e ambiente de confiança.

Quanto ao excesso de carga de trabalho, a estratégia das professoras foi deixar o grupo no app de mensagem desativado e combinar um horário específico para o atendimento aos pais. Observei também que a gestora tem um cuidado com o ambiente escolar o que não deixa de ser um cuidado com si e com outro já que elas passam a maioria do tempo dentro da escola. O ser humano precisa primeiramente aprender a cuidar de si, segundo Foucault (2006, p. 8):

Sócrates evoca, pois, o que sempre disse e que está decidido a continuar dizendo a quem vier a encontrar e interpelar: ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos. E continua: “E se algum de vós contestar, afirmando que tem cuidados [com sua alma, com a verdade, com a razão; M.F].

O cuidado de si e conhecer-te a ti mesmo, está ligado não só ao cuidado com o corpo, mas com a alma e principalmente com a verdade “todo homem, noite e dia, e ao longo de sua vida, deve ocupa-se com a própria alma” (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Contudo, apesar de todos os transtornos, afastamentos e perdas que a pandemia trouxe, na volta ao ensino presencial, mais ainda com restrições essa relação escola-família mudou, os pais passaram a comparecer, mesmo tendo que manter as medidas de prevenção, pois a pandemia ainda continua apenas estava amenizada. Puderam, então, participar mais das atividades desenvolvidas pela escola, como passeios, projetos de recicláveis, o qual envolvia toda a família com o objetivo de promover o recolhimento de material

reciclável que posteriormente eram entregues a instituições de reciclagem.

As professoras relataram que as atividades que antes não eram correspondidas, me refiro ao momento de aulas remotas quando as atividades (tarefas de casa) não eram respondidas, com o retorno das aulas presencial, esse cenário mudou, pois, as tarefas de casa em sua maioria são realizadas pelo aluno com ajuda dos pais. Sobre as tarefas de casa, como mãe apoio o desenvolvimento da mesma, desde que tenha intencionalidade, pois ajuda a memorizar, aprender e compreender o assunto que está sendo trabalhado na sala de aula. E como professora também acredito no poder da tarefa de casa, desde que ela esteja de acordo com o que foi estudado no dia ou naquela semana e contribui no processo de ensino aprendizagem, ainda mais nesse momento de retorno às aulas presenciais quando vemos uma defasagem de conteúdo e habilidades necessárias e previstas no documento curricular.

As representações do cuidado de si são essenciais para a vida, contudo se apresentam distantes da realidade vivida nas escolas, na relação escola-família e nos processos educacionais, sem lembrar que tudo isso é vivido em tempo de pandemia pelo coronavírus. As ações vividas que se aproximam do cuidado de si são de ter cuidado com o tom de voz, deixar os grupos de app de mensagem desativados para ter um tempo de silêncio consigo mesmo, contudo os cuidados com a saúde física se materializaram com o uso de máscaras e álcool em gel, os processos reflexivos sobre si e sobre nossos cuidados conosco mesmo são raros. Posso dizer que meus hypomnematas representam um momento de cuidado de si vivido por mim e ao retomá-las para esta leitura-escrita de minhas reflexões daquele momento anterior, fazem surgir meu próprio modo de ver e me ver através do que escrevi sobre o que vi, ouvi e vivi durante o estagiar.

CONSIDERAÇÕES

O tema relação família-escola vem sendo discutido e analisado ao longo dos anos, ressaltando sempre as transformações da sociedade e das famílias contemporâneas. No decorrer do texto podemos compreender a palavra relação e suas variadas perspectivas e como ela está no ser humano desde o relacionamento com a família, consigo mesmo, na ciência, na filosofia.

Em se tratando da relação escola-família, quando se fala em educação do indivíduo pensamos primeiramente na família como responsável, que de fato é verdade, mas o que precisamos pensar também que ao ir para a escola a educação da criança é partilhada com os pais.

Antigamente a educação das crianças era de total responsabilidade da

família em especial das mães, mas com o surgimento da era industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho essa responsabilidade foi dividida com as instituições que cuidavam das crianças, mas ainda não era com o intuito educacional e sim de cuidado corporal, higiene e alimentação, com o passar dos anos esses lugares tornaram lugar de educação, e assim, a responsabilidade se divide:

Assim, os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola, além de recursos para investir no apoio a sua carreira escolar, ocupam o lugar do “aluno esperado”. Já os alunos cujas famílias têm culturas, valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para empregar no suporte à escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do aluno esperado. (CASTRO, REGATTIERI, 2009, p. 17).

A escola esperar pelo aluno ‘ideal’, com predisposições que eles acreditam que seja adequado e que convém com suas culturas e valores, mas o que observamos é que cada família possui seu tipo de comportamento e bagagem social e cultural. Para a escola a falta de cultura, cuidados das crianças de classe marginalizadas era um dos fatores do “atraso” escolar, e para a escola resolver esses fatores transformaria os alunos nos “alunos esperados”. E quando esses não possuem as exigências da escola são considerados como alunos que tendem ao fracasso.

A relação família-escola, vem se modificando e ganhando força, e no meu estágio curricular pude observar o quanto a relação entre ambos foi importante no processo educacional, pois durante o período em que as aulas estavam online (remotas), os professores reclamaram que muitos pais não conseguiam acompanhar as aulas por diversos fatores, mesmo os professores buscando e até facilitando a entrega de atividade ele não tinham retorno, mas essa realidade mudou com o retorno das aulas presenciais, os pais não conseguiam agora se fazer presentes nas atividades proposta pela escola, seja de revitalização, educacional e de lazer.

Para Foucault (2006, p. 11):

O cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar. Situa -se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira: este, o terceiro ponto interessante na questão do “ocupar-se consigo mesmo”.

E esse cuidado com si que deve ser implementado pela escola e direcionado para as famílias, pois todos precisam aprender a cuidar de si para então cuidar do outro. As relações mudaram, se modificaram e a união das duas entidades responsáveis pela educação de uma criança ganha força e

consequentemente contribuem com o desenvolvimento e aprendizagens dos aprendentes.

A pandemia nos modificou, fortificou, nos enfraqueceu, mas acima de tudo nos ensinou que a relação de um ser humano com outro faz falta e muita falta, ela nos ajuda a reconhecemos a nós mesmas. Aprendemos da pior maneira possível que devemos cuidar de nós mesmos e também aprender a cuidar do outro.

REFERÊNCIAS

AULETE DIGITAL. Relação. Acesso em: jan. 2022. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/>.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de. AQUINO, Fabíola de Souza Braz. Psicologia Escolar e Relação Família-Escola: Um levantamento da Literatura. **Psico-USF**, v. 23, n. 2, p. 07-318, abr-jun, 2018.

ARANALDE, Michel Maya. Reflexões sobre os sistemas categóricos de Aristóteles, Kant e Ranganathan. *Ci. Inf. Brasília*. v. 38, n. 1, p. 86-108, jan/abr. 2009.

ARAÚJO, Luciana Aparecida de. ANJOS, Cleriston Izidro dos. PEREIRA, Fábio Hoffmann. E quando a criança não corresponde às expectativas da escola? Reflexões sobre a relação com a família na busca por um diagnóstico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 15, n. 5, p. 2899-2915, dez. 2020.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. **International Journal of developmental and Educational Psychology**, v. 3, mar-abr. 2017.

BEZERRA, Osicleide Lima. AMARAL, Ana Paula Taigy. Relação Família-Escola: experiência de uma extensão universitária com família de baixa renda em escolas de rede pública do município de Mamanguape/PB. **Revista de Ciências Sociais**. n. 51, p. 180-197, jul-dez, 2019.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.

FERRAROTTO, Luana. MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, SP, v. 26, n. 52, p. 232-246. Mai-Ago. 2016.

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. SOUZA, Fabiana Cristina. **A relação família-escola através dos tempos**. São Paulo, p. 59-64, 2017.

- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Terceira edição revista e ampliada. Rio de Janeiro. 2001.
- LIMA, Andreza Maria de. MACHADO, Laêda Bezerra. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. **EccoS Revista Científica**, n. 46, p. 149-169, Mai-Ago, 2018.
- MORENO, Gilmar Lupion. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-América de Estudo**, v. 13, p. 1187-1203, jul-set., 2018.
- NOGARO, Arnaldo. MARQUES, Franciele Fátima. Smoyedem, Brana Kátia. As mudanças sociais, a relação família-escola e o processo educativo do estudante. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 38, p. 221-247, 2017.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. v. 27. p. 99-108. Jan-mar, 2010.
- ORTEGA ARIAS, Maria Daniela. VAQUES, Hector Carcamo. Relação família-escola no contexto rural. Olhares da relação famílias/ família-escola no contexto rural. **Educacion** (Lima), Chile, v. 27, p. 98-118, 2018.
- PANTOJA, Suellem Martins. DAMASCENO, Alberto. O professor na Primeira República no Pará: notas sobre seu papel e função na relação família x escola. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 199-223, set./dez. 2018.
- PEREIRA, Elisângela de Barros. Ciríaco, Klinger Teodoro. Relação família homoparental-escola: o que acontece quando dois homens adotam crianças?. **Perspectivas em diálogos: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 248-279, jan./jun. 2020.
- RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário Didático de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental 1**. 2ª edição. São Paulo. Edições SM, 2011.
- RESENDE, Tânia de Freitas. DA SILVA, Gisele Ferreira. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação Política Pública e Educação**., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.
- SACHITOTA, Armando Sanguve. A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo. **RAC: revista angola de ciências**. v. 2, n. 1, p. 112-130, jan./jun. 2020.
- SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim. WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista quadrimestral Educação**. v. 39, n. Esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016.
- SOARES NETO, Josaphat. FEITOSA, Raphael Alves. CERQUEIRA, Gilberto Santos. Relação escola e família: estratégia na prevenção do uso de drogas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-21, maio/

junho, 2020.

SOUZA, Fábio Kalil. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 124-143, jan.-jun. 2017.

DE OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campina. V. 27 (1). p. 99-108. Janeiro-março. 2010.

FURTADO, Anny Roberta Gonçalves. AIKAWA, Monica Silva. PAIVA, Nataliana de Souza. Escola Práticas Pedagógicas e Relação Escola-Família. Educere – XV Congresso Nacional de Educação. Curitiba – PR. 2021. ISSN: 2176-1396

TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO AO ENSINO HÍBRIDO SME GOIÂNIA: MISSÕES, READAPTAÇÕES E PERSPECTIVAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Elza da Conceição Resende¹

Tereza Borges de Jesus Rodrigues²

Vinícius Borges Silva³

O presente trabalho tem como objetivo, abordar o ensino remoto e a processo de transição para o retorno das aulas presencial e híbrida, pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME). Perante os inúmeros desafios vivenciado com o ensino remoto, a SME, preocupou -se em organizar e estruturar retorno as aulas presenciais de forma tranquila, obedecendo os protocolos de biossegurança orientado pela vigilância Sanitária municipal e estadual. Para que tudo ocorresse da melhor forma possível, foi elaborado o Protocolo de Retorno de Atendimento Presencial aos educandos da Rede e o Plano Pedagógico de Retorno ao Atendimento Educacional Presencial. É importante ressaltar que essas ações, foram realizadas juntamente com as instituições educacionais, as famílias e/ou responsável, conscientizando – os quanto a importância e necessidade de se retornar as aulas presencial, sem deixar de mencionar, é um direito constitucional da criança. Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS), alegou o surto do novo coronavírus representa uma Emergência de Saúde Pública no âmbito mundial. Para evitar a propagação do vírus, uma das medidas adotadas é o distanciamento físico. Diante desse fato, teve que suspender as aulas presenciais e adotar proposta do Regime Especial de Aulas

1 Graduada em Pedagogia (FECHA); Mestre em Educação (UDS) Paraguai; Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva (Faculdade Aphoniano); Especialista em Língua Portuguesa e Planejamento educacional (UNIVERSO); Bacharel em Serviço Social (UNOPAR); Professora da Rede Municipal de Goiânia e Rede Estadual de Goiás. Elza16julho@hotmail.com.

2 Graduada em Educação Física (UEG); Especialista em Educação Física Escolar (UEG); Psicopedagogia e Educação Inclusiva (Faculdade Aphoniano); Mestre em Educação (UDS) Paraguai. Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia e da Rede Estadual de Goiás. terezaborgeslinda74@gmail.com.

3 Graduado em Geografia (PUC – GO); Especialista em Educação Ambiental (FAEL); Professor da Rede Estadual de Goiás; viniciusbs97@gmail.com.

Não Presenciais (REAMP). Diante desse fato, o governo do estado de Goiás, assinou o decreto suspendendo as aulas presenciais a partir de 16/03/2020 e a SME determinou que receberia os educandos(a) normalmente nessa data, a fim de esclarecer que não haveria prejuízo na aprendizagem e a partir do dia seguinte foi decretado as aulas da SME seria REAMP. Foi também criado um Comitê de Crise para cuidar desse tema cotidianamente. Diante do agravamento da crise sanitária em todo o território nacional, cada estado e município foi planejando e readaptando o plano educacional em se tratando especificamente do município de Goiânia, teve as aulas de forma remoto no período de 17/03/2020 a 16/08/2021. Esse período foi de grandes desafios e percas ocasionando transtorno: emocional, financeiro, educacional, saúde, tanto dos familiares quanto dos profissionais e para muitos a prioridade nesse momento, seria a sobrevivência. O país teve retrocesso com estimativa de 20 anos no contexto educacional com evasão escolar, desistência, falta de recurso financeiro e apoio pois as crianças necessitavam do auxílio do responsável e/ou familiares no acompanhamento das atividades pedagógicas, a maioria não poderia ajudar porque trabalham fora e não tinha tempo disponível para esse fim. Outros ficam sobre os cuidados dos avós ou cuidadoras e não conseguia ajudar, outras acompanhavam os pais e/ou responsável no trabalho e sem deixar de mencionar que muitos tiveram que abandonar os estudos para trabalhar e a falta de acesso a internet. Grandes desafios são encontrados nesse momento do retorno as aulas presenciais pois, necessitam de apoio emocional, estímulos, motivação, readaptar e superar perspectivas no cotidiano escolar e recuperar o atraso. Acredito que juntos podemos vencer essa nova realidade pois somos brasileiros e temos o poder de resiliência.

Figura 1: representa analogia do sistema educacional da rede: SME, Unidade Regional (Basil, Bretas, Central, Jarbas e Thomé) e Unidades Educacionais e CMEIs.



Fonte: ilustração (Isaac Borges Rodrigues 8 anos) 2021.

Conheça a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

A SME contempla 357 instituições educacional entre elas: escolas regular, especial, conveniadas e CMEIs com atendimentos nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, EAJA e Ensino Especial nos turnos matutino, vespertino e noturno, nas escolas que atende o EAJA. Para oferecer apoio pedagógico e técnico no trabalho das instituições, conta com apoio de 5 Unidades Regionais: Brasil, Bretas, Central, Jarbas e Thomé. Como mostra o quadro abaixo:

QUADRO DEMONSTRATIVO DE INSTITUIÇÕES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

COORDENAÇÃO REGIONAL	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS CONVÊNIO TOTAL	ESCOLAS CONVÊNIO PARCIAL	ESCOLAS ENSINO ESPECIAL	CMEIS MUNICIPAIS	CEIS CONVÊNIO TOTAL	CEIS CONVÊNIO PARCIAL	CMAIS	TOTAL
BRASIL DI RAMOS CAIADO	29	4	0	0	31	4	3	1	72
CENTRAL	33	2	2	2	25	7	4	0	75
JARBAS JAYME	37	2	0	0	29	4	5	0	77
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	35	0	1	0	26	4	1	0	67
MARIA THOMÉ NETO	28	1	0	1	25	3	19	1	78
TOTAL 162		9	3	3	136	22	32	2	369

Quadro 1: fonte SME 2021

Retrospectiva: proposta do ensino remoto ao ensino híbrido:

Dia 31 de dezembro de 2019, foi abordado a Organização Mundial da Saúde (OMS) a ocorrência de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan na China. Acreditava na existência uma nove cepa (tipo) de coronavírus que até o presente momento não havia sido identificado em seres humanos. No início do ano seguinte, foi declarado pelo Ministério da Saúde, a ocorrência de surto como Emergência de Saúde pública de gravidade internacional e nacional e por meio da Portaria GM/MS nº 188/2020, o Ministério da Saúde declara o surto da Covid 19 com situação de Emergência na saúde pública no âmbito nacional. Diante da gravidade apresentada, o Conselho Nacional de Educação

(CNE) suspendeu as aulas presenciais dos sistemas e redes de ensino, federal, estadual, municipal e particular, referente à todos os níveis, etapas e modalidade, a necessidade de reprogramar as atividades acadêmicas por causa de ações preventivas a proliferação da Covid 19. O quadro abaixo mostra como ocorreu a regulamentação do ensino remoto na rede municipal de Goiânia:

16/03/2020	O município de Goiânia, por meio do Decreto nº751 suspende as aulas presenciais da SME enquanto permanecer o estado de Emergência de saúde pública.
17/03/2020	Iniciou o ensino REAMP nas escolas municipais.
24/03/2020	através da Resolução CME nº014 o Conselho Municipal de Educação de Goiânia, regulariza a suspensão das aulas remoto como medida preventiva da Covid 19.
01/10/2020	Resolução CME nº061/2020, prorroga o ensino remoto até 2021.
22/02/2021	manteve a suspensão das aulas remoto no município de Goiânia, por meio do Decreto nº751 podendo retornar as aulas presenciais nas instituições privadas nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e médio seguindo os protocolos de distanciamento de 1,5 metro entre estudantes, professores e funcionários da escola.
16/08/2020	retorno das aulas presenciais do município de Goiânia com capacidade de 50% em sala de aula.

Quadro 2: SME 2020

Breve histórico do ensino remoto SME

A SME promoveu uma pesquisa com a comunidade escolar e constatou que 10% dos educandos não possuíam acesso à internet, para contemplar esse público alvo, foram viabilizadas aulas por meio do canal conexão escola na TV UFG (TV UFG canal 15 TV Sagres canal 26).

No primeiro semestre, os profissionais da educação, estariam em formação no horário de trabalho com os temas: elaboração de template constando o roteiro semanal com orientações aos familiares e/ou responsáveis e também aos educandos (a), que seriam postados semanalmente na Plataforma AVAH, com carga horária de 4 horas semanal e participação nas atividades da Conexão Escola e televisão com a carga horária de 2 horas semanal.

Para o segundo semestre, foi proposto pela SME, cronograma que contemplasse os cortes temporais anual, como mostra o quadro abaixo:

Corte	Data inicial	Data final
Primeiro	17 de agosto	15 de setembro
Segundo	16 de setembro	16 de outubro

Terceiro	19 de outubro	18 de novembro
Quarto	19 de novembro	17 de dezembro

Quadro 3: Documento Curricular SME 2020 2º Semestre

A proposta para elaboração dos templates, contemplava: roteiro aos familiares e/ou responsáveis, aos educandos (a), unidade temática a ser trabalhada, conforme a proposta do DC-GO, com linguagem clara e objetivo, sem gerar dupla interpretação e/ou conflitos entre escola/família. Para que tudo ocorresse de forma tranquila e harmonia. Após a produção dos mesmos, passavam pela curadoria da coordenação pedagógica, encaminhado a CRE e após essa devolutiva estaria apito a postar no grupo de WhatsApp e plataforma AVAH. Essa burocracia gerou atraso e sobrecarga dificultando o trabalho a serem desenvolvido. Veja o modelo proposto pela SME para Educação Infantil, Ciclo da Infância e Adolescente (Ensino Fundamental I)

Plano de aula da Educação Infantil	
Grupo etário	Crianças de 5 anos
Título de postagem	
Tipo de apresentação de proposta	
Descrição da proposta	
Professoras	
Instituição Educacional	
Coordenadoria Regional de Educação	

PLANO SEMANAL DE ENSINO		ROTEIRO SEMANAL DE ESTUDO	
INSTITUIÇÃO		Instituição Educacional	
COMPONENTE CURRICULAR		Professor(a)	
AGRUPAMENTO		Agrupamento	
PROFESSORA		Semana	
HABILIDADE		Título	
ESTRUTURANTE		Descrição da Atividade	
OBJETO DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS			
QUANTIDADE E DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS			
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS		Saiba Mais	

Fonte: SME 2020

Desafios encontrados no ensino remoto:

O ensino remoto ocorreu no período de 17/03/2020 a 13/08/2021 com grandes desafios, ansiedade, angústia, depressão, desemprego, falta de alimentação pois muitos dos educandos necessitam da merenda escolar, famílias não tinha onde deixar as crianças, especialmente as menores pois apresentam maior dependência de seus responsáveis e/ou familiares, doenças familiares, em decorrência ao momento pandêmico vivenciado. Tivemos também, familiares e responsáveis que fizeram seu melhor e foi muito gratificante pois, a educação se constrói com parceria entre escola e família, foi longo período na qual pode se perceber a importância e o valor da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Veja os maiores desafios encontrados nesse período de acordo com citação: Diálogos Educacionais: entre teoria e prática página84/85

- Falta de acesso à internet pelos responsáveis e/ou familiares;
- Grande número de estudantes da mesma família e utilizando o mesmo celular travando as mensagens;
- Falta de disponibilidade dos pais e/ou responsáveis em auxiliar a criança no processo educacional devido trabalhar durante o dia sem deixar de mencionar os afazeres domésticos;
- Grande parte das crianças ficam com avós e/ou cuidadoras para os pais trabalharem e eles não conseguem auxiliar;
- Intolerância dos pais e/ou responsáveis em ajudar o/a educando (a);
- Conflito familiar ocorrido com o ensino remoto;
- Dificuldade em trabalhar com as ferramentas tecnológicas: WhatsApp e principalmente com a AVAH;
- Acreditar o retorno das aulas presenciais seria rápido e assim, a escola organizaria os conteúdos perdidos nesse tempo;
- Posicionamento dos educadores nesse contexto;
- Desinteresse de muitos familiares e/ou responsáveis;
- Impaciência e intolerância de alguns familiares e/ou responsáveis no auxílio ao educando (a);
- SME acreditou que as aulas presenciais retornariam e assim, reestruturava o trabalho pedagógico;
- Foram oferecidas atividades xerocopiadas aos educandos que não tinham acesso à internet e muitos não buscavam as atividades na escola e outros não faziam as xerocopiadas e nem davam devolutivas;
- Resistência de muitos familiares em participar do grupo de WhatsApp.
- Na busca ativa, muitos nem atendiam, pois conheciam o contato da escola, da coordenação e professora;
- Doenças e perdas familiares;
- Falta de alimentação dos educandos e dificultavam na aprendizagem;
- Durante o primeiro semestre os professores não tiveram contato com os alunos pois foi utilizado a rede televisionada e isso, ocasionou falta de interesse por parte dos responsáveis e/ou familiares no trabalho

educacional;

- A plataforma AVAH, ferramenta oficial da SME no trabalho remoto era fora da realidade dos familiares e/ou responsáveis;
- Falta de internet ou mesmo internet ruim não comportava a plataforma AVAH, desestimulassem o auxílio aos responsáveis e ou familiares em auxiliar a criança no trabalho pedagógico

Missões, readaptações e perspectivas no cotidiano escolar com a volta as aulas



Fonte: SME 2021

A pandemia da Covid – 19 acarretou muitos danos inestimável como: sofrimento físico, emocional, ansiedade, angústia, prejuízos financeiros, isolamento social, mortes e sequelas em decorrente a contaminação. O mundo inteiro foi acarretado com a pandemia deixando grandes prejuízos e sequelas, seja de curto ou longo prazo especialmente no campo educacional. Perante desse fato, o longo período de aula remoto, a SME, elaborou Protocolo de Retorno do Atendimento Presencial aos Educandos da Rede Municipal de Goiânia, dentre eles estão: foi oferecido as instituições recursos financeiros para compra de Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) como: calçados, máscaras, viseiras ou óculos, aventais de PVC, toucas, termômetros, tones de álcool em gel, luvas látex e também verbas destinadas a adaptação do espaço físico como: lavatórios, bebedouros, arejamento das salas de aula. Foi sugerido que cada instituição a formasse uma comissão local para implantar, implementar, monitorar e avaliar os protocolos seguidos na instituição de acordo com as exigências de biossegurança conforme as exigências da vigilância sanitária. Essa comissão seria formada pelo grupo gestor, um professor

por turno, um servidor administrativo e um educando acima de 18 anos. O retorno as aulas presenciais, atenderá 50% da capacidade por sala em sistema de revezamento, ou seja, a metade da turma com aula presencial e a outra metade na modalidade remoto e vice versa. Quanto aos CMEIs, foi autorizado capacidade de 30% e as crianças com menos de 2 anos de idade podem permanecer sem uso de máscaras.

Organização pedagógica para o retorno as aulas presenciais SME

Seguindo as orientações do Plano Pedagógico de Retorno ao Atendimento Educacional Presencial, as Unidades Educacionais receberiam os educandos por meio de revezamento diário com capacidade de 50%, de cada sala de aula dividido em 2 grupos, ou seja, metade estudava de forma presencial e a outra metade de forma híbrida. A partir de agosto/2021 a SME vem realizando planejamento de retorno as aulas presenciais juntamente com as unidades escolares quanto a proposta pedagógica e administrativa. Em junho de 2021 foi proposto a elaboração do caderno de atividades que contemplasse os componentes de língua portuguesa e matemática priorizando a leitura, escrita, interpretação e resolução de cálculos matemática seguindo as diretrizes da BNCC, DC – GO e DC – GYN. Esse material foi entregue aos familiares e/ou responsáveis no início do mês de agosto, como mostra no cronograma. Veja o cronograma apresentado pela SME referente a segunda quinzena com organização interna de cada instituição.

O quadro abaixo apresenta o cronograma da SME de ações para 1º quinzena de agosto.

Data	Cronograma
02/08/2021	<ul style="list-style-type: none">• Acolhida dos profissionais da Instituição Educacional.• Entrega do caderno de atividades nº 1 para os educandos e/ou responsáveis da Educação Fundamental.
03/08/2021	<ul style="list-style-type: none">• Entrega do caderno de atividades nº 1 pelos profissionais administrativos, orientados pelos coordenadores de turno da Instituição.• Reunião inicial com todos os professores e coordenadores pedagógicos da Instituição Educacional, por turno, presencialmente, para discussão dos documentos orientadores, organização da Instituição para elaboração do plano de atendimento da Instituição.• Não haverá aula remoto aos educandos.
04/08/2021	<ul style="list-style-type: none">• Atendimento remoto aos educandos, por meio de ferramentas de comunicação de amplo acesso utilizadas pela Instituição (WhatsApp, Zoom, Google Meet, e outras) para que a orientação referente ao caderno de atividades nº 1 seja garantida.• Reunião com equipe diretiva com servidores administrativos.

05/08/2021	<ul style="list-style-type: none"> Reunião com todos os profissionais por turno, para continuidade das orientações da organização interna da Instituição, para o retorno presencial.
06/08/2021 09/08/2021 11/08/2021 13/08/2021	<ul style="list-style-type: none"> Atendimento remoto aos educandos, por meio das ferramentas de comunicação de amplo acesso utilizadas pela Instituição (WhatsApp, Zoom, Google Meet, e outras) para que a orientação referente ao caderno de atividades nº 1 seja garantida.
10/08/2021 12/08/2021	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento pedagógico presencial por turno. Não haverá atendimento remoto aos educandos.

Quadro 4: Fonte: SME

Quadro abaixo apresenta a proposta do retorno as aulas presenciais na primeira semana:

Data	Grupo 1	Grupo 2
16/08/2021	Atendimento presencial: <ul style="list-style-type: none"> Acolhida dos educandos. Apresentação da nova rotina escolar (protocolos de biossegurança). Recolhimento do caderno de atividades nº 1. Entrega da atividade para a aula não presencial do dia 17/08. 	Atendimento não presencial: <ul style="list-style-type: none"> Conclusão do caderno de atividades nº 1.
17/08	Atendimento não presencial: <ul style="list-style-type: none"> Realizar as atividades entregues no dia 16/08. 	Atendimento presencial: <ul style="list-style-type: none"> Acolhida dos educandos. Apresentação da nova rotina escolar (protocolos de biossegurança). Recolhimento do caderno de atividades nº 1. Entrega da atividade para a aula não presencial do dia 18/08.
18/08/2021	Atendimento presencial: <ul style="list-style-type: none"> Correção compartilhada da atividade não presencial entregue no dia 16/08/2021. 	Atendimento não presencial: <ul style="list-style-type: none"> Realizar as atividades entregues no dia 17/08.

19/08/2021	Atendimento não presencial: Realizar as atividades entregues no dia 18/08.	Atendimento presencial: <ul style="list-style-type: none"> • Correção compartilhada da atividade não presencial entregue no dia 18/08. • Desenvolvimento dos componentes curriculares previstos no planejamento. • Entrega da atividade para a aula não presencial do dia 20/08. • Avaliação diagnóstica para o agrupamento E (5º ano)
20 /08/2021	Atendimento presencial. <ul style="list-style-type: none"> • Correção compartilhada da atividade não presencial entregue no dia 18/08. • Desenvolvimento dos componentes curriculares previstos no planejamento. • Entrega da atividade para a aula não presencial do dia 24/08. • Avaliação diagnóstica para o agrupamento E (5º ano). 	Atendimento não presencial; <ul style="list-style-type: none"> • Realizar as atividades entregues no dia 19/08

Quadro 5: Fonte: SME 2021

Organização estrutural para o retorno as aulas presenciais SME:

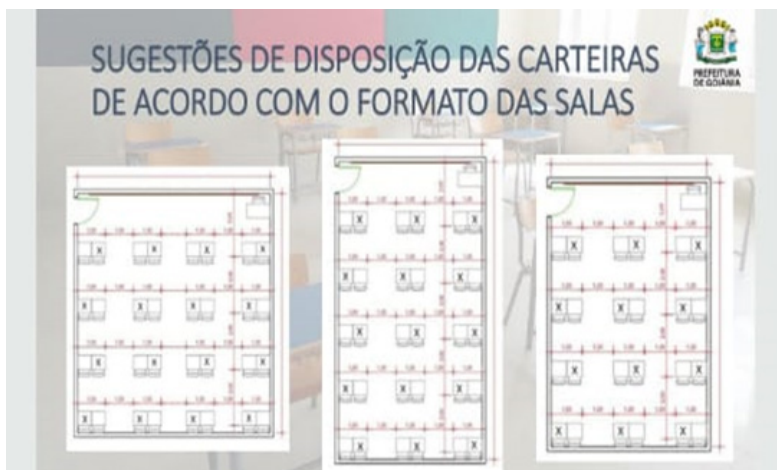
De acordo com o protocolo de retorno as aulas presenciais com orientações operacionais, ficou definido:

- Distanciamento físico de 1,5 e 1,20 entre as mesas/cadeiras;
- Horário escalonado para entrada e saída dos educandos;
- Aferição da temperatura e higienização das mãos na entrada da instituição;
- Arrumação de álcool em gel em todas as salas da instituição;
- Impedir o uso de ar – condicionado ou ventilador;
- Manter as salas arejadas com janelas e portas abertas;
- Uso individual do material pedagógico e garrafinha de água;
- Higienização das salas a cada troca de turno e também esterilizar com álcool 70% ou água sanitária;
- Uso constante de máscaras e viseiras ou óculos pelos funcionários e educandos usar máscaras e levar outra de reserva;
- Cozinha: permitido a entrada do profissional que trabalho no setor e higienização com água sanitária;
- Banheiros: controlar a entrada evitando aglomeração, higienização do

local e com detergente neutro e sanitização semanalmente. Disponibilidade de sabão líquido e papel toalha.

- Quadra de esporte: aulas com distanciamento físico, sinalização do chão indicando a localização do educando, uso de máscara de álcool em gel;
- Lanche: escalonado com distanciamento de 2 metros e somente nesse momento é permitido não usar máscara.
- Recreio: escalonado, com distanciamento.

A figura abaixo apresenta sugestão do posicionamento das carteiras com distanciamento.



Fonte: SME 2021

Protocolos de biossegurança para o retorno as aulas presenciais SME

Os sintomas da Covid 19 pode variar, por isso, fica atento a qualquer reação do corpo que demonstra: dor de cabeça, garganta, corpo, cansaço, diarreia, calafrios, perda do paladar, perda ou diminuição do olfato. Ela é transmitida por meio toque ou aperto de mão, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e uso de material individual. Segundo a OMS as formas de prevenção são: vacina, higienização das mãos com água, sabão e uso do álcool em gel 70%,, distanciamento físico de 1,5m, evitar tocar boca, nariz e olhos, manutenção do ambiente limpo e arejado, não compartilhar material. Caso o educando, alguém da família e/ou responsável apresentar um ou mais sintomas ou testar positivo, o educando deverá comunicar a instituição escolar, estará suspenso das aulas presenciais e também procurar Unidade de Saúde mais próximo da sua residência, realizar o teste e seguir as orientação de acordo os protocolos. Caso algum educando chega na escola apresentando sintomas

referentes a Covid 19, será isolado enquanto o profissional da escola entra em contato com responsável e/ou familiar para que busca a criança e os mesmo será suspenso da escola até que investiga a suspeita. Nesse contexto é de suma importância a responsabilidade de todos no bem coletivo, para isso, tanto as famílias e/ou responsáveis e educandos são orientados constantemente para que seguem os protocolos e juntos venceremos essa batalha.

Considerações

Conforme os inúmeros desafios vivenciados em decorrência a pandemia da Covid 19 dentre elas: fome, desemprego, doenças, mortes, transtorno emocional, ausência de estudo, falta de acesso a internet, evasão, abandono escolar, desmotivação e os maiores prejudicados nesse contexto são as famílias de baixo poder econômico, pois, fazem parte do grupo de riscos. A Educação deveria ser essencial pelas autoridades políticas e infelizmente, houve descaso, omissão e falta de planejamento por parte do Governo Federal e Ministério da Educação tanto no contexto do ensino remoto quanto ao planejamento de retorno as aulas presenciais, temos um longo caminho pela frente com desafios e missões de recuperar o tempo perdido, elevar a autoestima dos familiares e/ou responsáveis com motivação. A Educação pode quebrar ciclo da pobreza e miséria, deve ser oferecido com qualidade, ela é o único caminho e esperança de construirmos um país melhor, mais humano e igualitário. O que me deixa esperançosa, mesmo com falta do líder nacional, a SME, sua parte, durante o tempo de ensino remoto, as escolas da rede municipal mantiveram suas as portas abertas para entrega de cestas básicas, tarefas xerocopiadas, houve reunião com servidores da rede juntamente com o apoio regional discutindo a proposta de retorno das aulas presenciais, elaboração Protocolo de Retorno do Atendimento Presencial aos Educandos da Rede Municipal de Goiânia. Na primeira quinzena de agosto, os educandos receberam o caderno 1 de atividade para estudar de forma remota e nesse período, os professores trabalharam presencial reestruturando o documento Protocolo de Retorno do atendimento Presencial aos Educandos da Rede Municipal de Goiânia e Plano de atendimento Presencial Organização para o retorno de acordo com a realidade de cada instituição e com devolutiva para SME. O retorno as aulas presenciais ocorreram de forma tranquila, pois, houve planejamento, discussão com o grupo coletivo, reduzindo os anseios, como foi autorizado 50% de atendimento nas instituições educacionais e 30% nos CMEIs, devido esse longo período de suspensão das aulas presenciais, muitos familiares estavam com receio, insegurança, receio em autorizar seus filhos a

retornar para a escola e preferiram o ensino híbrido e o número a princípio, foi inferior ao exigido pela SME.

Referências bibliográficas

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Material Complementar para a (re)elaboração dos Currículos. 2018. 32 slides. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/estruturacao_de_documentos_curriculares_2018.pdf. Acesso em: 16 março 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 02 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Saúde. Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás. Goiânia: 2021.

_____. Secretaria Municipal de Goiânia. Projeto Político Pedagógico. Goiânia: 2021.

COORDENAÇÃO ESTADUAL BNCC GOIÁS. Cortes temporais DC-GO ampliado. **Youtube**, 10 mar. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QbRxeY1Z8qc> . Acesso em: 31 mar. 20.

CURY, A. **Inteligência Socioemocional: A formação de Mentes Brilhantes**. [S. I.]: Escola da Inteligência Cursos Educacionais, 2015.

FIRMINO, F. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). Brasil: Pedagogia para concurso, 2020. Disponível em: <https://pedagogiaparaconcurso.com.br/o-que-e-projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 21 mar 2020.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GENTILE, Paola. Os ciclos como opção de sistema de ensino. Nova Escola. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2930/os-ciclos-como-opcao-de-sistema-de-ensino> . Acesso em 04, março de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Escola(<https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/>) um Ambiente de Aprendizagem Virtual de Aprendizagem Híbrido (<https://avah.goiania.go.gov.br/emmanoeljoelho/>) e pelo aplicativo de mensagens (<https://www.whatsapp.com/>).

GENTILE, Paola. **Os ciclos como opção de sistema de ensino**. Nova Escola. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2930/os-ciclos-como-opcao-de-sistema-de-ensino> . Acesso em 04, março de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JEDUCA. **[Webnário] Retomada das aulas presenciais: perspectivas no Brasil e experiências internacionais**. Jeduca: Brasil, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_ta1qMixdA4. Acesso em: 29 outubro. 2021.

SANTOS, D. M. [et al]. **Diálogos educacionais: entre teorias e práticas**. Itapiranga: Schreibern, 2021.

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Matriz Curricular 2020 – 2021**. Goiânia: SME, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Clliente/Downloads/Matriz %20CURRICULAR%20Das%20HABIIIDADES%20ESTRUTURANTES-2020-2021_atualizada.pdf](file:///C:/Users/Clliente/Downloads/Matriz%20CURRICULAR%20Das%20HABIIIDADES%20ESTRUTURANTES-2020-2021_atualizada.pdf). Acesso em: 10 de novembro de 2021.

SIEEESP. **Congresso Internacional de Volta às Aulas 2 – Parte 1**.

SIEEESP: Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cPGVoLp0P6o>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SOUZA, A. [et al]. **Formação docente no Brasil, o que a história nos conta, o que queremos contar** [recurso eletrônico]: perspectivas e caminhos para as próximas gerações. Santo Ângelo: Metrics, 2021.

UNDIME. **Como voltas às aulas nas escolas? O que devemos e podemos fazer?** Undime: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s3H8grAMEgg>. Acesso em: 29 novembro. 2021.

ENSINO REMOTO E HÍBRIDO EM ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: IMPLICAÇÕES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19¹

Wagner Feitosa Avelino²

Katia Cristina Deps Miguel³

Alessandra Cristina Côrrea⁴

INTRODUÇÃO

O costumeiro sinal escolar avisando o início das aulas presenciais não foi ignorado pelos alunos e professores, também não está com defeito, ele perdeu seu posto de marcador do tempo na instituição de ensino para os despertadores de celulares. Talvez seja porque o intervalo de tempo longe das rotinas presenciais e das normatizações escolares interrompidas por conta do isolamento da pandemia gerado pelo SARS-Cov-2. Nesta perspectiva a notoriedade dos aparelhos eletrônicos ficaram em evidências no campo educacional, tornando-se extensões do próprio corpo humano (MCLUHAN, 1964).

Diante do contexto, a escola adquiriu outras características de ensino, recebendo diariamente Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), ferramentas essas que são utilizadas como práticas pedagógicas (LÉVY, 2003; MORAN, 2000). Mudanças que estão em percurso e afetaram diretamente o ensino no Brasil e no Mundo a partir de março de 2020, apesar das vacinas e dos esforços por parte dos governantes e profissionais da saúde. Com funções mais específicas durante e pós pandêmico, as escolas têm quebrado paradigmas quanto ao uso das tecnologias na educação, devido às necessidades pela inserção do Ensino Remoto e Híbrido. Embora,

1 Agência de Fomento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), e-mail: wagner.avelino@unesp.br

3 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), e-mail: katiacdm@terra.com.br

4 Faculdade de Americana (FAM), e-mail: accorreah@hotmail.com

professores mais antigos, precisaram vencer o medo e recorreram aos recursos disponíveis denominados de metodologias ativas, em prol do sucesso escolar. Para isso, o governo do estado de São Paulo ofereceu cursos de capacitação, comprou equipamentos tecnológicos e de segurança, a toque de caixa, para se preparar e suprir as dificuldades enfrentadas pelos educadores na primeira metade do século XXI.

A saber, as carteiras enfileiradas, giz, lousas, deixaram de ser o cenário das escolas em 2020 e 2021, pois aulas online, programas de interação, redes sociais, dentre outros que dão suporte para aulas tecnológicas, substituíram o cenário descrito anteriormente. Mas, como ficam os profissionais da educação nesse cenário de nuances da pandemia mediante as tecnologias? Ou, a escola tradicional está preparada para acompanhar o advento tecnológico?

Desse modo, o governo destinou investimentos em provimentos às escolas para compra de equipamentos tecnológicos, como televisores, notebooks, chips, tudo o que é necessário para se ter aulas com o auxílio da tecnologia, diminuindo o risco da contaminação, combatendo a pandemia. Mas, será que todas as escolas apresentam capacidade estrutural para receber esses aparelhos sofisticados? O sinal da internet alcança todos os pontos da escola? Cotidianamente os professores preparam as aulas e no momento de transmiti-la, descobrem que ao ligar dois aparelhos, o disjuntor desarma, e como se fazer valer do plano B - se tiver algum -, sendo que os alunos encontram-se em um período transitório de retorno às aulas presenciais e as tentativas estão em percurso do ano letivo.

Sobre o uso das tecnologias na educação, entendemos que a didática dos professores dependem de contextos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais para que atinjam seus objetivos de formação humana. A saber, estas ocorreram em pleno contexto da pandemia da COVID-19, aos quais mesmo com parte da população vacinada, alunos e professores mantiveram os cuidados recomendados pela Organização Mundial da Saúde [OMS] (ONU, 2020).

Esses são problemas ainda enfrentados pelos professores e gestores no cotidiano escolar durante a pandemia da Covid-19, e a partir daí, viu-se que sozinhos, sem o suporte profissional tecnológico adequado, as aulas não passariam de transmissão de conhecimento, frustrando a expectativa dos envolvidos na educação contemporânea. Não havendo outra alternativa aos profissionais de ensino, senão dar continuidade ao trabalho pedagógico durante a suspensão das aulas presenciais, para que se cumpram os dias letivos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases [LDB], (BRASIL, 1996).

OS DESAFIOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Pensando nisso, o governo do estado de São Paulo, por meio da Resolução SEDUC - 7, de 11-1-2021, criou o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação (PROATEC), no intuito de incentivar o desenvolvimento, o uso das tecnologias na educação, as metodologias inovadoras, além de ferramentas digitais que auxiliem no fluxo escolar e na aprendizagem dos alunos. Para tal, as Unidades Escolares (UE) puderam contar com apoio de até dois professores contratados para atuarem no projeto, desde que tivessem entre 21 e 40 turmas (SÃO PAULO, 2021). As atribuições para esses profissionais especificam em:

I – apoiar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar a baixar, fazer login e navegar nos aplicativos do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP); II – orientar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar quanto ao uso e manuseio de equipamentos tecnológicos disponíveis, tais como notebooks, desktops, televisores, webcams, microfones, estabilizadores, tablets etc; III – apoiar a gestão escolar na pesquisa, escolha e compra de equipamentos tecnológicos e recursos digitais, observando as especificações e necessidades da unidade escolar; IV – dar suporte para toda equipe escolar navegar e utilizar de forma adequada o Diário de Classe Digital; V – formar estudantes protagonistas, tais como gremistas, acolhedores e líderes de turma, para que possam apoiar demais alunos no uso e manuseio do CMSP, além de outros recursos e equipamentos digitais; VI – apoiar todos os estudantes e profissionais da unidade escolar a navegar e utilizar de forma adequada a Secretaria Escolar Digital (SED); VII – identificar necessidades de manutenção de equipamentos na unidade escolar e encaminhá-las para planejamento junto às Associações de Pais e Mestres – APM e realização por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola Paulista; e VIII – formar e orientar toda a equipe escolar para uso dos equipamentos de forma a garantir um trabalho baseado no ensino híbrido na unidade escolar. (SÃO PAULO, 2021, art. 3).

Devido às restrições para contratação de pessoal, o professor tem que ter vínculo à rede estadual de ensino e ser portador de diploma de Licenciatura Plena, doravante inúmeras escolas não conseguiram esses profissionais, restando a elas requererem o auxílio dos poucos professores em exercício que conhecem e administram as tecnologias digitais. O manuseio de ferramentas tecnológicas têm apresentado limitações no cotidiano escolar, principalmente pela falta de formação continuada de docentes, frente ao advento das NTDIC (ROSA, 2020) e os baixos salários (GATTI, 2000; SAMPAIO *et. al.*, 2002; GATTI, BARRETTO, 2009; GATTI *et. al.*, 2010).

Percebemos que os responsáveis pelas escolas do país, têm buscado investir massivamente em equipamentos tecnológicos desde o Programa

Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo⁵, corroborado pela Lei Federal 13.005, de 25-06-2014, que busca estratégias para fomentar a qualidade da Educação Básica por meio do Plano Nacional de Educação [2014-2024] (BRASIL, 2014). Neste caso, fica notório que o uso pedagógico das NTDIC na educação, devem ser consideradas essenciais neste contexto pandêmico, pois visa quebrar paradigmas ao tradicionalismo (MORAN, 1997, 1999, 2000, 2010, 2012, 2015 a, 2015 b), vencer desafios, e a articulação dos saberes docentes (TARDIF, 2002, 2013).

Para os professores da Educação Básica em escolas públicas na atualidade, o desafio foi ainda maior, visto que trabalhar as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e as Competências Socioemocionais (BRASIL, 2017), ensinar a manusear e organizar os materiais, criar rotina de estudos à distância para crianças de 6 a 11 anos, cujos pais, muitas vezes são analfabetos funcionais (IMP, 2018), analfabetos digitais (PRENSKY, 2001) além de trabalhar fora, não foi uma tarefa fácil, justamente porque esses alunos requerem uma atenção mais focada e direcionada sem a presença dos educadores. Segundo Avelino e Mendes (2020) mediante aos problemas educacionais supracitados, o Brasil também enfrentou crises de outras naturalidades (economia e saúde), aos quais representantes políticos tomaram decisões de interesses próprios no que tange uma guerra de poder, mas que infelizmente foi a população do país quem mais perdeu. Esses são reflexos das políticas públicas educacionais, com líderes despreparados, remetendo ao descaso com a qualidade do ensino.

Como se pode observar, a situação se agravou para aqueles alunos que foram aprovados do quarto ano para o quinto ano do Ensino Fundamental: anos iniciais em 2020 e posteriormente para o sexto ano do Ensino Fundamental: anos finais em 2021, sem ao mesmo aprender a dividir o tempo de estudos, pois saíram de 3 educadores para 11, sem ter tido essa transição, sem conseguir se organizar psicologicamente. Esse lapso temporal na educação pandêmica trouxe prejuízos incalculáveis e será avaliado em um contexto pós-pandêmico.

Desse modo, os professores que assumiram essas turmas supracitadas estão com enormes dificuldades para ministrar as habilidades básicas, para que os alunos acompanhem a matéria, principalmente na Competência de Matemática e Código e Linguagens (BRASIL, 2017). Esse fato se justifica pela falta de maturidade escolar, pois ainda se comportam como alunos dos anos iniciais, esperando que os professores dêem uma atenção diferenciada

5 Criado em 1997, é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

para eles. Em contrapartida, o que não acontecerá no Ensino Fundamental: anos finais, pois as aulas são mais rápidas, dinâmicas e com uma maior quantidade de atividades. Particularmente, esse fenômeno impactou muitos pais e alunos, que imediatamente solicitaram a retenção escolar, porque não achavam que os filhos estavam aptos para a série seguinte.

A partir desses relatos, projetamos quão desafiadores serão os anos letivos pós-pandemia. Professores se reinventando, alunos com defasagem, escolas equipadas mas sem base estrutural para fazer acontecer a educação tecnológica, poucos funcionários, mas muita vontade de ver vida nos prédios escolares. Sendo assim, a pergunta principal continua provocando reflexões: os educadores se consideram preparados para esses desafios?

AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EAS IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS ESCOLAS PAULISTAS

Há educadores no século XXI que têm suas bases ancoradas nas estruturas do ensino tradicional, posturas construídas ao longo da formação inicial e continuada, dificultando as potencialidades das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que provocam as aulas mais dinâmicas atrativas, frente aos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

A nova tecnologia está redefinindo o trabalho educacional, a estrutura ocupacional e física dos ambientes (CASTELL, 2007), levando ao equívoco achar que os professores serão dispensáveis, que os alunos aprenderão sozinho, com vídeo-aulas e plantões de dúvidas. Isso pode funcionar em cursos de graduação e especialização, mas mesmo assim, o encontro presencial se faz necessário para a socialização das pessoas. É importante destacar que pessoas não são robôs e tão pouco automatizados a ponto de dispensar os contatos com outros seres humanos, algo impensável na Educação Básica, etapa da vida considerada fundamental para formação do caráter e princípios que propiciarão o desenvolvimento da capacidade de criticar, analisar, dialogar, ser um cidadão de direito e deveres. Embora os professores ensinem a grupos cada vez maiores, o tempo de aprendizado acaba sendo individual, cada aluno tem a sua particularidade e com a massificação do ensino, a heterogeneidade dos grupos aumentou, assim como as disparidades cognitivas entre os alunos (TARDIF, 2013).

Ainda que Inteligência Artificial (IA) esteja constante em nossas vidas, nos auxiliando em algumas decisões, como plano de estudos, o que estudar, investimentos que serão rentáveis, as decisões importantes para os seres

humanos ela não poderá tomar, pois envolvem ética, algo que é inerente ao ser humano (HARARI, 2018). Sendo assim, não há porque os professores se preocuparem com a perda do trabalho, devendo mudar o foco da preocupação para/em como utilizar a tecnologia no auxílio da/para educação. Principalmente, para os alunos que não tiveram acesso às NTDIC, e tampouco suporte familiar para a aprendizagem, além de condições precárias de moradia, violências e alimentação durante o isolamento social implantado por prefeitos e governadores no país.

Segundo Larose *et al.* (1999), a maneira que os docentes utilizam pedagogicamente às NTDIC divergem substancialmente da capacidade de busca do indivíduo, e está segundo os autores em três critérios: o grau de alfabetização informática do docente; a representação que ele tem do papel que a informática escolar pode desempenhar no plano de aprendizagem; as estratégias de intervenção pedagógica que o docente privilegia. Ademais, são justamente essas diferenças que nortearão o rumo do processo de ensino e aprendizado das próximas gerações.

Durante o Ensino Remoto as aulas online, foram transmitidas pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), instituído por meio do Decreto Estadual nº 64.982 de 20-05-2020 (SÃO PAULO, 2020) e disponibilizadas aos alunos pelo canal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) no Youtube. No Ensino Híbrido, os educadores tiveram que acessar a Secretaria Escolar do Estado de São Paulo (SED) no espaço do Google Classroom para ministrarem suas aulas online, principalmente aqueles que possuíam alguma comorbidade. Ali, eram oferecidos espaços pedagógicos para tirarem as dúvidas dos alunos, sejam presenciais e no ensino à distância.

É importante destacar que, em sua maioria, os educadores disponibilizaram seus celulares pessoais para tirarem dúvidas sobre o acesso às plataformas digitais oferecidas pela SEDUC-SP, além dos conteúdos específicos das disciplinas do currículo. Assim, as NTDIC não podem ser consideradas como mero aperfeiçoamento para práticas diárias, longe disso, elas proporcionarão uma mudança profunda na prática docente durante a pandemia da Covid-19.

Urge combater a resistência ao novo, não se prender ao ensino convencional, cobrar capacitação e aperfeiçoamentos tecnológicos, possibilitando que os professores se tornem mais flexíveis e inovadores na forma de ensinar, despertando o interesse dos alunos em aprender. Embora isso não seja garantia de que o aluno irá estudar, pois o professor não tem controle do resultado de seu trabalho, se alguém não quer estudar e não estiver estimulado, não

há como ter um resultado exitoso, uma vez que os alunos sofrem diversas influências que fogem ao controle do professor (TARDIF, 2013).

A gestão escolar deve dar apoio pedagógico e juntamente com os órgãos centrais auxiliar na formação técnica dos professores, não há como separar esses dois aspectos, a relação entre as ferramentas e seu uso estão cada vez mais integradas. A formação tecnológica do professor tornou-se primordial para a educação, mas sem o apoio pedagógico da gestão, o objetivo dificilmente será alcançado. Segundo Sorcinelli *et. al.* (2006, p. 18) “fornecer suporte institucional para membros do corpo docente que estejam enfrentando contextos de mudança e novas demandas torna-se uma escolha estratégica essencial”. Porém, se faz necessário analisar o impacto e a avaliação dessas formações no aprendizado dos alunos, mas não pode ser um instrumento demorado correndo o risco de se tornar obsoleto, precisam ser instrumentos confiáveis e válidos, capazes de identificar e compreender imediatamente o que os professores necessitam e quais habilidades precisam ser melhoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É cedo para afirmarmos o impacto da qualidade do Ensino Remoto e Híbrido nas escolas públicas da Educação Básica, mas evidentemente o modo de ensinar durante a pandemia da Covid-19 tem mudado a rotina de alunos e professores no cotidiano escolar. Não há como voltar atrás e ter aulas convencionais/tradicionais sem o uso das tecnologias, ainda mais com amplos recursos digitais disponíveis gratuitamente em prol do ensino de qualidade.

Durante este estudo, mesmo com muitas labutas nas escolas públicas, percebemos esforços pedagógicos por parte dos responsáveis da SEDUC-SP para suprirem as lacunas deixadas na sociedade nesses primeiros dois anos de pandemia, embora estejam aquém das necessidades reais da educação brasileira.

Por isso, como proposta inicial, mais formações continuadas aos professores da rede, mas que sejam realmente voltadas para atitudes cotidianas e que trabalhem o projeto de vida dos alunos a partir dos contextos em que eles estão inseridos. Para que, crianças e adolescentes tenham a escola como espaço da construção do conhecimento e sua relação com o saber.

Portanto, ao docente não cabe mais ficar restrito apenas aos cursos básicos de informática, embora entendamos a importância diante do contexto, é premente que sejam criados cursos com fundamentos pedagógicos, concedendo ao docente a vivência e a *praxis* pedagógica. Por fim, superar os desafios gerados pelo novo modelo educacional, tornando as aulas cada vez

mais significativas, estimulando os alunos a aprenderem e aos educadores a ensinarem com entusiasmo. Ficando claro que, há necessidade da sociedade em geral se adaptar aos novos tempos.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Wagner Feitosa, & MENDES, Jessica Guimarães. (2020). A realidade da Educação Brasileira a partir Dda Covid-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, v.2 n°5. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3759679> Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Distrito Federal. 1996.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. [Edição extra – seção 1].

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores e carreira: problemas de movimento e renovação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete A. BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. *et. al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf Acesso em: 04 jan. 2022.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IPM. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF/Analfabetismo no Brasil 2018**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 02 jan. 2022.

LACKEY, K. Faculty development: An analysis of current and effective training strategies for preparing faculty to teach online. **Online Journal of Distance Learning Administration**, 14(5). 2011.

LAROSE, F.; DAVID, R.; DIRAND, J., -M.; KARSENTI, T.; GRENON, V.; LAFRANCE, S. & CANTIN, J. “Information and communication technologies in university teaching and in teacher education : journey in a Ma-

for Quebec University's reality". **Electronic Journal of Sociology**, 1999. Disponível em: <http://www.sociology.org/content/vol004.003/francais.html> Acesso em 03 jan. 2022.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. Editora Cultrix, São Paulo, 1964.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M. Cambiar la forma de enseñar con Internet. **Revista Aletheia**, Revista de desarrollo humano, educativo e social contemporáneo. V. 2, nº. 2. jul. – dez. 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854486> Acesso em: 11 dez. 2021.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, maio de 1997. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/700> Acesso em 21 dez. 2021.

MORAN, J.M. Educação híbrida: o futuro para a aprendizagem. [**Entrevista cedida a**] Andréa Antunes. São Paulo, 2015a. [Blog de Palestras, Workshops, Cursos]. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2015/08/educacao-hibrida-o-futuro-para.html> Acesso em: 30 dez. 2021.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informativa na Educação: Teoria e Prática**, PGIE-UFRS, v. 3 nº 1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474> Acesso em: 31 dez. 2021.

MORAN, J.M. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios. Belo Horizonte: [s.n.], 1999. [Palestra proferida pelo Professor José Manuel Moran no evento “**Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes**”, realizado pela COPEAD/SEED/MEC em Belo Horizonte e Fortaleza, no ano de 1999]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> Acesso em: 11 dez.. 2021.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. Ed. rev. atual. São Paulo: Papyrus, 2015b.

ONU (Organização das Nações Unidas). OMS: **O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante**. 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/85787-oms-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-das-pessoas-ja-e-extremamente-preocupante> Acesso em 04 jan. 2022.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. *In*: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, v 9 n°. 5, Outubro, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 02 jan. 2022.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19. **Rev. Cient. Schola**. Colégio Militar de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Volume VI, Número 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf) Acesso em: 02 dez. 2021.

SAMPAIO, Carlos E. M. *et. al.* Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1366> Acesso em: jan. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020**. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo - CMSP e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. ALESP. 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html> Acesso em: 04 jan. 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-7, de 11-1-2021**. Instituir o Projeto de Apoio a Tecnologia e Inovação nas unidades escolares da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <https://delins.educacao.sp.gov.br/proatec-projeto-de-apoio-a-tecnologia-e-inovacao/> Acesso em: 31 dez. 2021.

SORCINELLI M.D; AUSTIN A.E., EDDY, P.L., & BEACH, A.L. **Creating the Future of faculty development**. Bolton, MA: Anker. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

A ATUAÇÃO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DURANTE O ENSINO REMOTO: A EXPERIÊNCIA DA SEGUNDA EDIÇÃO DO PROGRAMA PERTENCER

Gabriel Silveira Pereira¹

Camila Vessozi da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Este texto materializa-se como um relato de experiência com ênfase para a atuação do Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS, no período de julho a dezembro de 2021, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. A iniciativa foi desenvolvida por servidores da Assistência Estudantil e produzida em diálogo com estudantes, egressos, docentes e profissionais externos à Instituição, recebendo apoio institucional quanto ao fornecimento de bolsas de ensino para estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI).

Objetiva-se, com isso, evidenciar a relevância de que se possa investir em propostas interdisciplinares e integradas, que valorizem a perspectiva humana e sensível das relações com o eu, o outro e o mundo, a partir de iniciativas que possam estimular o diálogo e a afetividade. Destaca-se que o recorte temporal apresentado deve-se ao período de atuação da segunda edição do Programa Pertencer, a qual se deu em paralelo com o ensino remoto, em virtude da suspensão das atividades presenciais em meio ao momento pandêmico vivenciado.

1 Licenciado em Letras e Tecnólogo em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. E-mail: gabriel.pereira@osorio.ifrs.edu.br.

2 Bacharela em Serviço Social e Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. E-mail: camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br.

O Programa Pertencer constitui-se como uma proposta que abriga uma série de ações, tendo por objetivo contribuir para a promoção de espaços de acolhimento, escuta e integração em Assistência Estudantil, visando colaborar com o sentimento de pertencimento dos estudantes. Suas dinâmicas são orientadas por estratégias que visam o bem-estar dos educandos, alinhadas aos objetivos dos cursos atendidos (Técnico em Administração e Técnico em Informática, ambos integrados ao Ensino Médio), bem como aos princípios institucionais, com ênfase para a formação humana integral.

Nesta segunda edição, o Programa realizou, entre outras ações: a) dois encontros com estudantes de primeiros anos; b) Campanha “Palavras que abraçam”, uma atividade que se estendeu para além de seu público principal e convidou toda a comunidade do IFRS Campus Osório a produzir conexões afetivas a partir do envio de mensagens afetuosas e acolhedoras, intituladas como “abraços virtuais”; c) ações sobre saúde mental, com publicações, no Instagram, de materiais produzidos por psicólogas convidadas do IFRS e a promoção de uma roda de conversa com o tema “Juventudes e Saúde Mental” e d) II Ciclo de Encontros Integrados, ação constituída por três rodas de conversa sobre temas como acolhimento, memórias afetivas, saúde mental, qualidade de vida, inclusão e relações interpessoais.

Considerando, portanto, esse conjunto de atividades, apresentar-se-ão breves reflexões sobre os momentos propostos em interlocução com as bases teóricas que atravessam a iniciativa e constituem a dinâmica do Programa Pertencer. Sublinha-se, ainda, que a constituição desse coletivo de ações deve-se, em especial, ao trabalho de uma equipe de servidores e estudantes (bolsistas e voluntárias) que se dedicou muito ao longo dos seis meses da edição e em períodos anteriores ao seu início, com as projeções iniciais que estruturaram a proposta.

Antes, no entanto, vê-se como importante elucidar qual o ponto de partida desta estratégia e, para isso, intenciona-se, apresentar o que são os Institutos Federais e como se desenvolve esse espaço, de modo a também compreender aspectos estruturantes de sua proposta e da Assistência Estudantil, encaminhando-se, assim, para o desenvolvimento das ações no contexto do Programa Pertencer durante o ensino remoto do IFRS Campus Osório.

2. OS INSTITUTOS FEDERAIS E A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE UMA AÇÃO PELA EMANCIPAÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrantes

da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituem-se como instituições de “[...] natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (BRASIL, 2008), as quais alicerçam sua proposta educacional em dimensões como trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2012), com a intenção de contribuir para a formação humana integral dos estudantes e, por conseguinte, para a emancipação humana.

Destaca-se, em termos conceituais, que os Institutos Federais são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Nesse modelo de organização, possibilita-se que os estudantes avancem em sua trajetória formativa, em diferentes níveis e modalidades, podendo usufruir de um contexto bastante qualificado, tanto no que se refere aos aspectos estruturais, como em questão do apoio profissional, já que os planos de carreira docente e técnico-administrativo, ainda que com ressalvas - dados os últimos períodos políticos vivenciados, mobilizam os profissionais a estarem em permanente qualificação.

Neste sentido, sublinha-se a potência dessa instituição e o quanto se mostra significativo poder investir em estratégias que promovam o ensino, a pesquisa e a extensão, tripé fundante da ação institucional. Por isso, destaca-se, nesse contexto, a estruturação da ação de ensino Programa Pertencer, a qual se desenvolve no âmbito da Assistência Estudantil, tendo reconhecida sua constituição na gênese de sua política.

Evidencia-se, assim, que a elaboração do Programa considera os princípios políticos e pedagógicos dos IFs, reconhecendo a base teórica e as interlocuções legais que sustentam suas dimensões, sem perder de vista o compromisso com a permanência e o êxito estudantil e a relação com a Política de Assistência Estudantil do IFRS, a qual apresenta, dentre outros princípios, a “priorização do atendimento às necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas, visando à formação integral do estudante” (IFRS, 2013, p. 1).

Em complemento, destaca-se a importância de práticas que mobilizem os estudantes do Ensino Médio Integrado a estarem em diálogo e reflexão, considerando que:

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber),

capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Com isso, faz-se imperativo destacar o quanto o trabalho integrado, multiprofissional e interdisciplinar, dentro e fora da sala de aula, produz impactos significativos para o desenvolvimento de ambientes educacionais preocupados com a transformação da realidade social e com a emancipação humana, ainda mais considerando a sustentação teórica e filosófica que orienta a instituição.

Em uma perspectiva crítica, ilustra-se a compreensão de Moreira (2017, p. 145), o qual afirma que “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social”. Por isso, também, reitera-se a necessidade de que se produzam ações voltadas à integração discente e, em especial, que os convidem ao diálogo e aos movimentos reflexivos.

3. A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PERTENCER

O Programa Pertencer - Acolhimento, Escuta e Integração em Assistência Estudantil no IFRS foi pensado e constituído como uma estratégia da equipe de Assistência Estudantil do IFRS Campus Osório, visando ampliar a atuação do grupo e consolidar a prática a partir do desenvolvimento de projetos de ensino, a qual já vinha sendo desenvolvida de forma bastante efetiva desde 2018.

Planejado para ser desenvolvido de forma presencial, o Programa precisou iniciar suas atividades no contexto pandêmico, o que demandou ser redesenhado para atender as necessidades dos educandos e da equipe, em especial no que se trata da produção de interações, já que as imposições do distanciamento social e de uma não presencialidade no espaço escolar atravessaram a dinâmica de acompanhamento estudantil.

Então, a partir de setembro de 2020, o Programa Pertencer iniciou suas atividades, reunindo uma equipe de servidores e um grupo de bolsistas e voluntários, responsáveis por refletirem o momento vivenciado e articularem ações que pudessem contribuir com os estudantes do Ensino Médio Integrado. Naquele momento, criou-se uma conta no Instagram (@pertencer_ifrsosorio) e passou-se a produzir interações com os discentes, tais como compartilhamentos de dicas de estudos e organizações a partir de sugestões de egressos, como também da realização de rodas de conversa, a exemplo

do Ciclo de Encontros Integrados do Programa Pertencer: dialogando sobre experiências e práticas afetivas no Campus Osório.

A segunda edição, objeto deste texto, permaneceu no formato remoto e seguiu utilizando a conta no Instagram, tendo em vista a compreensão da equipe de que as redes sociais se mostravam um canal efetivo de manutenção de diálogo com os educandos, essencialmente importante para preservar o vínculo da Instituição com esses discentes. Nesse espaço, seguiram-se produzindo interações, compartilhando atividades e, até mesmo, colaborando com a criação e a disponibilização de dicas de estudos e *planners* personalizados para organização, produzidos pelas bolsistas.

Em se tratando das ações síncronas da edição, a equipe pensou na realização, através da plataforma Google Meet, de um “Encontro com os Primeiros Anos”, de modo a conhecer e integrar-se com os ingressantes do IFRS Campus Osório, tendo em vista que quatro turmas de estudantes do Ensino Médio Integrado haviam ingressado já no contexto remoto, alguns sem nem conhecerem o espaço físico do IFRS. Essa ação foi viabilizada como um espaço de socialização, uma oportunidade de colocar a equipe do Programa em diálogo com os discentes e buscar responder a dúvidas e a anseios.

O momento, que durou em torno de uma hora e trinta minutos, a partir do Google Meet, foi bastante leve e descontraído, com espaços para apresentação e perguntas, como também para a realização de um jogo conduzido pelas bolsistas, o qual movimentou bastante as interações, tornando-o ainda mais agradável e acolhedor. Diante do resultado extremamente positivo, considerando as devolutivas dos discentes presentes, oportunizou-se um segundo encontro em período próximo à finalização.

Desenvolveu-se também a “Campanha Palavras que Abraçam”, que consistiu enquanto uma possibilidade de mobilizar a comunidade interna do Campus Osório em uma prática voltada a espalhar sensibilidade, afeto e empatia através de mensagens carinhosas, intituladas como “Abraços Virtuais”. A atividade possibilitou que estudantes e servidores pudessem escrever mensagens sensíveis e empáticas (de forma anônima ou direcionada nominalmente) e compartilhar, via formulário, com a equipe, para a organização em *cards* e posterior distribuição, em um processo vivo de trocas humanas.

Nesse contexto, expõe-se a importância do estímulo às mobilizações sensíveis, afetivas e recíprocas, haja vista a compreensão de que “[...] a afetividade em nós está presente em todas as dimensões do nosso ser e da nossa ação” (DALLA VECCHIA, 2017, p. 26). Com isso, destaca-se que a Campanha foi pensada considerando que, no momento de sua realização,

vivia-se em um período atípico, no qual estudantes, professores e técnicos estavam distantes do espaço físico da Instituição há, aproximadamente, um ano e cinco meses.

Pontua-se, nessa mobilização, o significativo resultado da iniciativa, pois foi fundante ao resgate dos diálogos sensíveis e da coletividade. Também, vê-se como importante afirmar que, em seu resultado, além de uma série de mensagens positivas, destacando a potência da prática, teve-se uma adesão significativa da comunidade do campus, com escritos de 60 participantes, os quais originaram mais de 100 abraços virtuais entregues a toda comunidade interna no dia 1º de setembro, na abertura do Setembro Amarelo.

Após esta ação inicial, durante o Setembro Amarelo, organizou-se, no âmbito do Programa, uma sequência de atividades, com o objetivo de convidar a comunidade a refletir sobre saúde mental, pertencimento e acolhimento. Assim, através do Instagram, a equipe preparou, inicialmente, um abraço virtual para o público, como uma mensagem carinhosa direcionada aos seguidores.

Considerando a importância de contar com o apoio de especialistas para tratar sobre saúde mental, buscou-se também dialogar com profissionais da área da psicologia, convidando a compartilharem reflexões sobre o tema em interlocução com a vivência escolar e o período de isolamento social, como também com outros tópicos disparadores a partir de um levantamento produzido pelas estudantes bolsistas. Nesse momento, consolidou-se a atividade “Conversa com Especialista”, com publicações semanais de trechos de duas entrevistas com psicólogas do IFRS, que foram compartilhados no Instagram do Programa.

Dada a potência dos diálogos propostos e a mobilização dos estudantes com a temática da saúde mental, o Programa também viabilizou, em parceria com o Grêmio Estudantil, uma roda de conversa, com a participação de uma psicóloga externa, acerca da relação entre juventudes e saúde mental, em vivência no contexto remoto, e as implicações desse viver em rede, tão intensificado pelo momento de distanciamento social. Esse espaço produziu trocas bastante sensíveis, delicadas e emocionantes, com relatos que conduziram todos os presentes a refletirem os desafios do momento vivenciado e as novas construções com as quais cada um passou a ser atravessado.

Dando sequência aos momentos síncronos de encontros, durante o mês de outubro, o Programa realizou a segunda edição do “Ciclo de Encontros Integrados do Programa Pertencer”, tendo por orientação que a primeira iniciativa da ação recebeu um feedback muito positivo dos estudantes. Assim, replicando a mesma metodologia, o Ciclo, novamente, foi formado por três

rodas de conversa, adentrando, desta vez em temas como saúde mental, qualidade de vida, relacionamento interpessoal, acessibilidade atitudinal e memórias escolares afetivas, tendo como objetivo proporcionar um local de conversa e troca afetiva com os estudantes do EMI.

A primeira roda de conversa teve como título “Memórias, momentos e afetos: dialogando com egressas do Campus Osório” e contou com a participação de quatro egressas do Campus Osório. As estudantes puderam falar sobre suas experiências na Instituição e refletir as potencialidades de um contexto como do IFRS, respondendo dúvidas, como também incentivando os presentes a atuarem em projetos e explorarem os diferentes campos formativos propostos.

O segundo momento, intitulado “Saúde mental e qualidade de vida”, teve a participação de uma psicóloga em formação e da equipe da Assistência Estudantil do Campus Osório. Este espaço de conversa mostrou-se bastante importante para os estudantes compartilharem ideias, percepções, anseios e, até mesmo, angústias, apresentando uma metodologia bastante leve, aberta à participação dos presentes e às suas contribuições.

Finalizou-se o Ciclo com a roda de conversa “Relações interpessoais e acessibilidade atitudinal: compreensões fundamentais à vida”, a qual se constituiu como um espaço de reflexão sobre tópicos de interação e vivências inclusivas. Mostrou-se importante também para pontuar possibilidades de adaptação de materiais e produtos para pessoas com deficiência e também pensar em estratégias de interação com o outro.

A segunda edição do Ciclo contou com a adesão de 29 estudantes do EMI, os quais contribuíram para a construção de um espaço dialógico, reflexivo e mobilizador de pensamentos críticos, humanos e solidários. As experiências compartilhadas, assim como todos os diálogos estabelecidos tornaram os momentos ricos e especiais a todos que os vivenciaram. Na avaliação do evento, entre os comentários disponibilizados, realizados através de um formulário on-line, os estudantes foram unânimes em registrar a importância da ação para a integração e o acolhimento na Instituição.

Reafirma-se, dessa forma, o quanto esses momentos de encontros, trocas, abertura aos processos de fala e escuta e (re)conhecimento da proposta institucional (mesmo que remotos) foram capazes de mobilizar significados importantes à aproximação, ao diálogo e ao pertencimento dos estudantes. Com isso, tendo por base também a efetiva participação dos presentes, recorreu-se à compreensão de que “[...] o sentir-se pertencente está condicionado a uma série de aspectos, dos quais, destacamos, neste contexto, o desenvolvimento da autonomia, atributo que nos é tão caro inclusive na proposta dos

Institutos Federais” (PEREIRA et. al, 2021, p. 462).

Ainda assim, diante do exposto e considerando as múltiplas possibilidades proporcionadas pelas ações propostas, necessário se faz pontuar o quanto se precisa avançar no desenvolvimento de iniciativas que consigam encontrar e mobilizar os interesses e as necessidades dos jovens estudantes, reiterando-se o quanto se mostra significativo olhar para suas subjetividades e, a partir dessas, contribuir para o seu pertencimento.

De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 112):

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

A partir da compreensão dos autores, elucida-se o compromisso que as instituições precisam assumir ao atuar com jovens estudantes, reconhecendo a potência de suas vivências e a pluralidade de modos de ver e viver o mundo. Ainda, destaca-se a riqueza de interlocuções que se podem desenvolver em uma estrutura formativa como a dos IFs se assim se possibilitar ouvir e construir propostas pedagógicas adequadas às necessidades contextuais.

Retoma-se, ainda, que o coletivo de ações apresentadas constitui-se apenas como um recorte das práticas desenvolvidas nesta segunda edição do Programa Pertencer, as quais contaram também com a promoção de reuniões semanais da equipe, encontros com egressos do Ensino Médio Integrado e outros momentos de interações síncronas e assíncronas, um conjunto de atividades que, certamente, contribuiu com a integração dos estudantes e para o fortalecimento do trabalho da Assistência Estudantil.

4. CONCLUSÃO

Em meio aos desafios de vivenciar um contexto pandêmico, ter a oportunidade de desenvolver um conjunto de ações tão qualificadas e mobilizadas de encontros mostrou-se significativo e importante à equipe de execução. Da mesma forma, percebeu-se o quanto o Programa Pertencer conseguiu consolidar um relevante lugar institucional e pessoal na vida dos educandos e dos profissionais que tiveram a oportunidade e a disponibilidade de dialogarem com as iniciativas propostas.

Avalia-se que, com a perspectiva de um retorno presencial em 2022, o Programa ganhe novos formatos e possa produzir momentos de encontros

presenciais, articulando vivências da experiência remota à nova realidade que o aguarda. Com isso, registra-se também o interesse em seguir contribuindo com a atenção e o acompanhamento dos jovens estudantes do Ensino Médio Integrado, podendo, futuramente, realizar interlocuções com os cursos subsequentes e superiores do IFRS Campus Osório.

Reafirma-se, por fim, o compromisso com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade mais justa e humana, reiterando-se a compreensão de o quanto se tem a avançar no (re)conhecimento dos jovens estudantes, em atenção às suas necessidades e à pluralidade presente no contexto escolar e para além dos muros da escola.

5. REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/File/7956/5723>>. Acesso em 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

DALLA VECCHIA, A. M. Afetividade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 26-27.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

IFRS. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. Bento Gonçalves, 2013. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/ANEXO-1.pdf>. Acesso em 08 jan. 2022.

MOREIRA, C. E. Emancipação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 26-27.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, mar. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PEREIRA, G. S. *et al.* A experiência do Programa Pertencer no contexto do IFRS Campus Osório: interlocuções a partir da atuação da Assistência Estudantil. In.: LORENZET, D. *et al.* **Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 455-471.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA POSSIBILIDADE À EFETIVAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE BASE HUMANISTA

*Joyce Carla Alves de Carvalho*¹

*Esther Kuperman*²

Introdução

Por ser considerada uma modalidade de ruptura com os padrões formativos tradicionais, o Ensino Médio Integrado (EMI) necessita de uma postura pedagógica renovada capaz de refletir seus ideais (CIAVATTA, 2005; KUENZER, 2009; FRIGOTTO, 2018). A reflexão sobre a aplicação de metodologias de ensino mais significativas aos estudantes nesta categoria indica uma possibilidade de realização da instrução total e de proporcionar a efetivação de uma formação humanista e integrada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A sociedade contemporânea apresenta transformações socioeconômicas marcadas pela flexibilização, automatização das funções e hiperespecialização nas carreiras. Esses arquétipos influenciaram consideravelmente o sistema educacional para fundamentar uma instrução favorecedora do desenvolvimento de habilidade ligadas à competitividade, qualidade e eficiência profissional dos jovens no mercado globalizado. Em contrapartida, existe a necessidade ética da fomentação de um ensino comprometido com a promoção de sujeitos autônomos, críticos e preocupados com o progresso pessoal e de seus pares em sociedade.

Conceitos antigos na filosofia educacional – tais como interdisciplinaridade, cooperação, autonomia e diversidade – foram ao longo dos anos destituídos de seus sentidos originais para serem adaptados e associados

-
- 1 Historiadora especialista em História do Brasil pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/Colégio Pedro II-RJ).
 - 2 Doutora em Ciências Sociais (UERJ/RJ). Professora Titular do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II.

aos conhecimentos e aos valores exigidos pela nova mentalidade produtiva. Oportunizou-se um modelo educativo que manteve a tradição de um ensino utilitarista e submisso vinculado à obediência em sala de aula, nos ambientes profissionais e na atuação cidadã em sociedade (SANTOMÉ, 2006).

Embora passadas mais de uma década da implementação do EMI no Brasil, este continua a ser um ensino fundamentado em dois cursos distintos com pouco diálogo entre si (NOSELLA, 2011; 2015). Isto promove a perpetuação de um modelo dualista e a tão almejada integração curricular torna-se apenas mais uma teoria sem efetivação prática. Como ampliar os sentidos de uma formação profissional para além da execução de uma determinada função? Como incluir o trabalho, enquanto princípio educativo, no curso regular?

Superar o dualismo presente entre o ensino técnico e o ensino regular propicia o aprimoramento de significados aos estudantes tanto para sua futura carreira profissional quanto para prática cidadã. Igualmente, um novo olhar pedagógico transcende a instrução profissional meramente instrumental. A uma educação humanista, os conceitos curriculares aplicados precisam trabalhar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, de execução e as cognitivas sem se limitar ou privilegiar uma área em detrimento de outra. O ser humano trabalhador é igualmente um ser político, social e cultural que, embora tenha suas singularidades, vive em coletividade e precisa aprimorar suas estratégias de sentirpensar para o momento atual e suas vivências futuras.

Entendendo-se que essa modalidade ainda pode ser representada como travessia a um modelo emancipatório e igualitário (CIAVATTA, 2005), explorar um novo enfoque educacional incorre em utilizar métodos os quais representem uma ruptura com as bases tradicionais de ensino. As metodologias aplicadas no EMI devem proporcionar uma nova relação entre o ensino e a aprendizagem a fim de promover a *práxis* humanista e complexa dos saberes ao incluir abordagens mais criativas, contextualizadas, dialógicas e coletivas sobre todos os aspectos da vida humana.

O Ensino Médio Integrado

Instituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o Ensino Médio Integrado (EMI) marca uma orientação de ensino a qual fundamenta-se no trabalho como princípio educativo e, por isso, estabelece uma ruptura com o dualismo estrutural que torna tão distantes o ensino profissionalizante da formação intelectual em nosso país. A integração promovida nesta modalidade de ensino pode ser entendida como a ascensão de um ensino emancipatório e igualitário amplamente comprometido com a formação dos sujeitos e suas

ações no mundo (CIAVATTA,2005).

A educação integrada e politécnica inspirou-se na concepção gramsciana de ensino ao pretender a união da instrução intelectual e manual em uma única modalidade (NOSELLA, 2004). Este formato possibilitaria uma formação omnilateral dos sujeitos destinada à reflexão sobre os seus papéis enquanto membros ativos da sociedade e às transformações as quais poderiam promover a fim de modificar as realidades nas quais estão inseridos, tornando-se agentes ativos para além de suas perspectivas profissionais. É um modelo de ensino preocupado em promover autonomia e crítica nos jovens, tornando-os sujeitos livres tanto para executar quanto para pensar sobre as suas funções em totalidade.

É, portanto, uma ruptura clara com as concepções pedagógicas tradicionais já que une duas trajetórias formativas historicamente dissociadas por questões sociais marcantes – aos filhos dos trabalhadores destinou-se o ensino manual, enquanto aos filhos da elite o ensino intelectual. Seria o EMI uma modalidade precursora da instrução de um novo tipo de trabalhador, engajado com sua postura cidadã por ser político, ético, crítico, ativo e autônomo intelectualmente ao mesmo tempo que se mantém produtivo e preocupado com uma instrução permanente diante das mudanças que a sociedade e o mundo do trabalho lhe impõe (KUENZER, 2003). Em uma concepção muito distante da formação profissionalizante tradicional de trabalhadores mecânicos e conformados profissionalmente e socialmente.

Segundo Nosella (2011; 2015), o EMI acabou por distanciar-se da concepção unitária de ensino e manteve o modelo dualista vigente até então. As instituições de ensino tendem a promover cursos distintos entre si com pouco diálogo entre os currículos e professores que acontecem, inclusive, em turnos ou dias distintos o que dificulta a integração e a busca de um ensino profissionalizante de base humanista mais efetivo. As dificuldades à estruturação de um ensino de fato integrado são muitas como, por exemplo, não idealização de um projeto educacional massivo, necessidade de ressignificação do curso profissionalizante, permanência do entendimento que o Ensino Médio atende a finalidades específicas – como obter uma boa qualificação ao ENEM ou rápida inserção no mercado de trabalho (MOURA, 2010).

Inocente (2018, p.7) ressalta que a instrução profissionalizante objetiva “preparar o aluno para atender demandas profissionais com estratégias de uma educação voltada para a cidadania”. Para as autoras, embora existam percalços, a instrução profissionalizante demanda gradativamente a busca por um ajuste em relação aos preceitos normativos, à realidade das instituições e os anseios do mercado de trabalho moderno. Para o EMI o equilíbrio

está em formar sujeitos tecnicamente qualificados, ativos e inovadores, e que possuam concomitantemente uma posição crítica sobre suas atividades profissionais e sobre a sociedade para agirem de modo positivo às situações que forem submetidos no futuro.

Unir o sentido humanístico ao instrumental no Ensino Médio Integrado caracteriza-o “não apenas como a justaposição de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino aprendizagem, dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho” (ASSIS, 2015, p. 207). Reflete uma estrutura que precisa ressignificada e renovada para que, com isso, os agentes educativos consiga as bases necessárias da promoção do EMI pleno em seus sentidos.

Aprendizagem significativa no EMI

Na literatura especializada sobre o EMI é notória a necessidade de, para que a modalidade se concretize, uma outra postura pedagógica capaz de transpor as estruturas tradicionais de ensino pouco interessada com o aprimoramento ético, político, intelectual e humano dos sujeitos seja aplicada nas instituições de ensino (ARAÚJO, 2015; KUENZER, 2009; FRIGOTTO, 2018). Frigotto (2005;2018) aponta que não existe uma única solução pedagógica para isso aconteça, contudo, a materialização do novo modelo instrucional requer uma postura compromissada dos agentes educativos de buscar outros sentidos nas relações de ensino e de aprendizagem os quais propiciem a valorização de uma educação essencialmente humanista.

No Ensino Médio Integrado, a integração entre as áreas de conhecimento dos cursos técnico e regular é um aspecto o qual visa contribuir para o desenvolvimento de associações conceituais mais complexas e dinâmicas as quais interajam com situações cotidianas aos estudantes no seu dia a dia e futuramente em suas ações profissionais e cidadã permitindo-lhes explorar e compreender a realidade de uma forma mais completa possível. Para Ramos (2016, 2005), o aperfeiçoamento dos conteúdos desta modalidade de ensino envolve uma metodologia capaz de abranger a realidade em todos os seus aspectos ao contemplar a cultura, expressão máxima da produção humana, e compreender as construções histórico-sociais que envolve as influências conjunturais de cada período.

A educação profissional integrada de base humanista compreende, assim, uma busca de uma instrução que compreenda a totalidade dos eventos políticos, econômicos, sociais, históricos, ambientais e relacionais em sociedade. Todavia, não deve estar limitada apenas aos aspectos educacionais

cognitivos já que o trabalho enquanto atividade humana em sua essência está diretamente associado à educação como todo e abarca as relações, os valores e os modos de agir em sociedade abrangendo, igualmente, o aprimoramento pessoal dos estudantes (KUENZER, 2009).

A aplicação de estratégias de sentirpensar (SUANNO, 2015) são essenciais aos fundamentos do EMI. Associar o cognitivo às emoções dos sujeitos potencializa seus protagonismos perante os procedimentos e contratempos existentes na realidade. Para educação integrada humanista é essencial o destaque de um cenário pedagógico facilitador do diálogo, da troca de informações e opiniões, a liberdade de expressão, independência e inovação para reflexão e solução de problemas, a cooperação entre os pares a fim de proporcionar um desenvolvimento humano pleno de sentidos aplicáveis na vida profissional quanto na vida pessoal dos indivíduos.

À efetivação de um modelo de educação oposto do tradicional utilitarista, classificatório, mecânico e autoritário articulando as especificidades do mundo trabalho com as do mundo intelectual e do particular de cada indivíduo, o EMI surge como transgressor dos nexos que levam à uma educação instrumental no ensino profissionalizante. Neste sentido, empreende-se a esta categoria educativa uma reflexão sobre seus conteúdos e os diversos contextos a eles aplicados, assim como a diversidade de pontos vistas possível à análise de determinado fato e/ou fenômeno científico mantendo íntegra da autonomia dos estudantes durante este processo.

O conceito de aprendizagem significa surge com David Ausubel em 1963 (MOREIRA, 2015). A lógica por traz desta concepção envolve o entendimento de que os alunos e as alunas ao se pararem com novos conceitos, utilizam os que já possuem dando sentidos particulares a partir dos significados e sentimentos que possui e são relevantes a eles concretizando uma nova concepção sobre o assunto abordado. Durante este processo, as emoções dos estudantes agem concomitantes à assimilação dos novos conhecimentos otimizando ou mantendo suas perspectivas sobre o que está sendo abordado. Segundo Moreira (1999, 2011) a congruência desses fenômenos é essencial à formulação das associações necessárias para modificar ou expandir o conhecimento sobre determinado assunto.

Destaca-se igualmente que a aprendizagem, ao contrário de uma visão tradicional comportamentalista, não atua em uma estrutura livre de significados. Os conhecimentos prévios dos estudantes e os contextos de sua aplicação atrelados aos particulares dos indivíduos promovem resultados distintos em cada um (BROUGÈRE, 2002; MOREIRA, 1999; LEMOS, 2012). Sendo, portanto, um processo complexo que vai além da memorização, repetição,

autoritarismo de um ensino bancário pouco preocupado com o desenvolvimento autônomo dos estudantes.

Ao aperfeiçoamento de uma prática significativa de ensino outras posturas pedagógicas devem ser evidenciadas. Primeiramente, este modelo implica na horizontalização do processo de trocas de informações durante o ensino-aprendizagem (MOREIRA, 2010; ARAÚJO, 2015). O conteúdo apresentado pelos agentes educativos não corresponde a um dogma no qual somente ele detém um único significado sobre o assunto abordado. Ao contrário, todas as partes envolvidas neste processo são responsáveis por sua otimização e podem contribuir de forma igualitária para o amadurecimento das questões apresentadas.

O intercâmbio de informações proporcionado por este viés educacional pode ocorrer de diversas formas. Observa-se que a aplicação de atividades em grupo é um recurso facilitador desta troca já que amplia a socialização dos alunos, o senso cooperativo, a escuta e o diálogo (MOREIRA, 2010; SEFFENER, 2018; AMORIM, 2016). Essas são habilidades essenciais para o convívio social e, posteriormente, profissional dos estudantes. Caracteriza-se como uma prática humanista de ensino-aprendizagem, pois além do domínio dos aspectos mencionados, a relação entre os pares por manter o encadeamento horizontal do debate facilita a transferência de conceitos e opiniões e, assim, a assimilação dos estudantes ao assunto apurado.

Para Moreira (2010) o professor propõe arranjos ao conhecimento agregando conceitos científicos aos apresentados pelo alunado, proporcionando a transformação dos significados que já existentes por outros usualmente aceitos, sem menosprezar a contribuição feita. Este também deve executar sua *práxis* de forma criativa a fim de estimular a participação dos estudantes nos debates promovidos, permitindo que a troca de informações e opiniões seja realizada da forma mais livre possível, ressaltando os diferentes pontos de vista e permitindo que o corpo estudantil em posição de destaque durante a atividade apresentada.

Isto leva ao segundo ponto: a necessidade de aplicação de diversificados de recursos didáticos. Conforme já apresentado, a assimilação de novos conhecimentos não funciona de forma hegemônica nos sujeitos visto que depende dos contextos de sua aplicação e das experiências prévias de cada aluno e aluna que irá interagir com o novo conteúdo e proporcionar diferentes significados. Logo, não existe um método único que garanta a aprendizagem e os professores dinamizar o ensino com outros materiais além do livro didático e das aulas expositivas (MOREIRA, 2011; AMORIM, 2016; SEFFNER, 2018).

Um terceiro ponto de destaque seria a *práxis* contextualizada de ensino. A aplicação prática dos conteúdos favorece uma maior identificação dos estudantes e um entendimento mais concreto sobre o novo conhecimento, ambas características facilitam a assimilação de novos conteúdos (LEMOS, 2012; MOREIRA, 2011; SANTOMÉ, 2006; SEFFNER, 2018). Igualmente, segundo Moran (2015; 2017) uma ação contemporânea de ensino envolve a aplicação de aspectos formais e informais, logo, abordar temas de interesse do alunado, até mesmo associando-os aos do currículo, e utilizar recursos mais próximos ao cotidiano deste, como, por exemplo, a aplicação de jogos educativos e o uso da internet, geram maior motivação e interesse em participar das atividades em aula.

Um quarto ponto de relevância destacado por Berbel (2011) é a autonomia adquirida pelos alunos ao se envolverem em atividades de aprendizagem significativa. Isto se deve ao fato dessas atividades proporcionarem ao alunado uma sensação de liberdade em suas ações tanto na escola dos temas a serem desenvolvidos quanto pelo modo com que praticam as ações sem uma figura dominante – normalmente a do professor – para conduzir de forma arbitrária o que deve ser feito ou não naquele momento de aprendizado.

Tanto a autonomia quanto outras habilidades desenvolvidas na aplicação de um ensino significativo trazem aos estudantes o refinamento de certas características necessárias ao mundo do trabalho moderno que, conforme evidencia Amorim (2016), normalmente não são trabalhadas no ambiente escolar. Segundo esta autora, a proatividade, a inovação, a agilidade na tomada de decisões são alguns desses aspectos exigidos pelo mercado contemporâneo que são tolhidos diante das práticas tradicionais comportamentalistas.

Percebe-se um paralelo importante entre o uso de uma metodologia ativa e positiva e os fundamentos do EMI enquanto modalidade profissionalizante, humanista e integrada. As habilidades aprimoradas relacionam-se diretamente com as habilidades necessárias a uma postura profissional satisfatória e desinteressada em sujeitos normalmente inibidos de se expressar e aptos apenas em desempenhar determinada função sem saber refletir sobre as possíveis dificuldades encontradas, opinar diante dos problemas e buscar soluções a estes.

As habilidades desenvolvidas, ainda que correspondam ao almejado nas práticas laborais da atualidade não se limitam apenas a este espaço. A interação, o diálogo, a criatividade, a identidade e o senso crítico são elementos essenciais à uma prática cidadã efetiva. Uma aprendizagem significativa é motivadora de um ensino humanista preocupado com as emoções do corpo

estudantil para seu engajamento e motivação em sala de aula para uma instrução total em quaisquer atividades futuras de cunho particular ou profissional.

A busca por soluções de problemas a partir da análise e da reflexão leva a uma investigação ampla a qual preze por diferentes abordagens, inclusive científicas. O trabalho com diferentes áreas do conhecimento proporciona a diversidade de pontos de vista e de estímulos ao alunado e, consequentemente, amplia a capacidade de aprendizagem de determinada atividade por trazer sentidos múltiplos que irão se articular às individualidades de cada estudantes. O EMI é uma modalidade que se fundamenta na integração dos saberes das diferentes áreas dos cursos que a compõe, proporcionando esse viés complexo e total a cerca dos assuntos abordados indo de encontro ao pretendido na aprendizagem significativa.

Outrossim, os preceitos do EMI assemelham-se ao que Moreira (2011; 2015) considera ser uma aprendizagem significativa crítica. Ao destacar o trabalho como princípio pedagógico enquanto expressão máxima da intervenção humana na natureza para atender suas necessidades, realça a importância da cultura e da ação humana em sociedade. Os significados precisam trabalhar aspectos cognitivos, emocionais e sociais a fim da prática englobar todos os aspectos humanos das atividades humanas sem o privilégio de uma área em relação as demais – no caso do ensino profissionalizante ou o desenvolvimento profissional (técnico) ou o cidadão (geral). Para Moreira, a aprendizagem carece de uma *práxis* apta a trazer sentidos aos estudantes de modo que estes entendam que se inserem em uma cultura e consigam analisá-la criticamente em todos os seus âmbitos. Assim, podem compreender, questionar e modificar a realidade com uma instrução ética e emancipatória tal qual deseja também a formação no EMI.

Para alcançar a prática significativa é imperativa uma renovação da postura de trabalho dos agentes educativos a *práxis* mais democrática, dialógica, horizontal, criativa. Igualmente, se faz necessária uma organização institucional e curricular que garanta a liberdade de ação dos docentes em sala de aula à implementação de metodologias ativas de ensino e proporcione a interação entre os especialistas das diversas áreas de saber que compõe o curso com um planejamento integrado das atividades pedagógicas, priorize a integração curricular e estimule a qualificação contínua desses agentes para a modernização da didática aplicada.

Morán (2015) e Amorin (2016) analisam as características dos jovens como sujeitos que se afeiçoam com práticas as estimulam o raciocínio de forma rápida, objetiva e livre, estimule a expressão individual assim como a pesquisa e a descoberta e, ao mesmo tempo, sejam agradáveis de participar

tal qual os ambientes virtuais com os quais estão acostumados a interagir. Enquanto não ocorre a efetivação de uma nova *práxis* docente total, Morán (2015) indica que as práticas tradicionais de ensino podem ser trabalhadas de forma concomitante às metodologias ativas de forma a facilitar a ampliação de significados aos estudantes com um o uso de modelos mais próximos dos jovens contemporâneos.

No caso do EMI, esta prática pode explorar o uso de laboratórios e de aulas externas – buscando uma prática concreta, contextualizada, estímulo de um ambiente diferenciado à sala de aula, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e a curiosidade -; promover projetos de iniciativa científica – unido teoria e prática, promovendo socialização, criatividade -; articular o mundo do trabalho com os conceitos apurados em sala – aprimorando as habilidades socioemocionais e a análise crítica; atividades em grupo e de debate – promovendo análise crítica, cooperação, escuta, expressão, empatia; utilizar atividades lúdicas e tecnologias – promovendo envolvimento, competição, cooperação, divertimento, motivação, novidade, imaginação (BERBEL, 2011; MORÁN, 2015; AMORIM, 2016; INOCENTE, 2018; SEFFNER, 2018).

Atrelando os objetivos pedagógicos cognitivos, sociais e emocionais da aprendizagem significativa observa-se uma relação colateral com os fundamentos do Ensino Médio Integrado. Utilizar metodologias as quais envolvam o protagonismo do alunado em todos os sentidos pode ser uma *práxis* eficiente à concretização de um ensino humanista de base integrada. Muito ainda é preciso percorrer para a trajetória de concretização de um ensino total preocupado com a formação política, ética, emancipada e igualitária dos estudantes para além de suas capacidades de executar a partir de uma reparação dos grupos historicamente dissociados de um ensino intelectual e cidadão.

Considerações finais

Diante da exposição apresentada o Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma modalidade de ensino inovadora que necessita, igualmente, de práticas positivas e renovadas para garantir a aplicação plena de seus fundamentos à concretização de uma educação profissionalizante de base humanista e integrada. A aplicação de uma metodologia tradicional empenhada na formação de sujeitos conformados, desmotivados, alheios aos acontecimentos não corresponde aos preceitos desta categoria tampouco aos anseios sociais e profissionais contemporâneos.

A promoção de sentidos e significados amplia a capacidade do alunado de assimilar novos conhecimentos ao utilizar uma prática mais próxima de

suas experiências pessoais e, por isso, mais facilmente identificáveis e concretas a este. Esta relação contextualizada e engajada com outros aspectos pedagógicos para além do cognitivo viabiliza um olhar complexo sobre os conceitos científicos, a sociedade, os modos de fazer e de agir.

Promove, igualmente, o protagonismo do alunado que passa a compreender a relação ensino-aprendizagem de uma forma não arbitrária e prazerosa. Estimula a manutenção e a continuidade do ensino, promove reconhecimento e senso identitário, desenvolve o senso crítico e a expressão. Oportuniza, com isso, uma formação que supera da pedagógica escolar e profissionalizante. É a fundamentação de um ensino humano, ético e emancipatório.

É essencial, portanto, a aplicação no EMI de práticas significativas de ensino as quais permitam aos estudantes perceberem a diferenciação desta categoria em relação das demais. Com isso, poderão compreender a importância de um ensino integrado entre os cursos técnico e regular a fim de ampliar suas capacidades enquanto sujeitos sociais, políticos e econômicos, não apenas profissionais. Assim como atingirem o entendimento que o trabalho não é apenas uma atividade com um fim econômico, mas, que engloba a produção humana em sociedade e, por isso, sua importância para o desenvolvimento da humanidade como um todos.

Não existe uma única fórmula para a aplicação da aprendizagem significativa no EMI, os agentes educativos podem percorrer inúmeros caminhos à sua realização. Contemplar essa diversidade como um facilitador e não como um limitador é essencial à uma *práxis* renovada no ensino profissionalizante. Garantir o viés humanista na Educação Profissional e Tecnológica envolve o protagonismo do alunado e a execução de estratégias de sentirpensar a fim de relativizar o aspecto utilitarista amplamente difundindo nesta categoria educativa.

Igualmente, carece de dedicação e de uma postura engajada dos agentes educativos. Mudanças nos currículos a fim de facilitar as práticas significativas, principalmente, em relação ao EMI, as integradas, são urgentes e necessárias assim como o incentivo à qualificação para práticas didáticas mais criativas e modernas e a modificações na organização escolar para proporcionar um maior diálogo entre os docentes de diferentes áreas, reajustes nas cargas horárias para aplicação de trabalhos mais elaborados, revisão nos conteúdos dos currículos com intenção de selecionar conteúdos de interesse do alunado e, inclusive, diminuir algumas pautas que estão ultrapassadas e distantes da realidade de um ensino mais contemporâneo.

Não é um trabalho simples ou fácil. Muitas são as dificuldades

encontradas para a solidificação de mudanças em nosso sistema de ensino. Contudo, a tentativa precisa existir. A aplicação de uma aprendizagem significativa no EMI é promissora ao crescimento pessoal dos sujeitos em todas as áreas ao propiciar o envolvimento dos estudantes com distintas abordagens disciplinares através da integração e de um conhecimento total de sentidos e estimular concomitantemente as relações socioemocionais.

Articular um ensino integrado de base humanista com práticas significativas representa uma alternativa viável à instrução relativa à complexidade das conexões humanas e científicas. É efetivamente um modelo de ensino revolucionário, uma quebra com os padrões tradicionais, à construção de uma educação que vise o protagonismo e a autonomia dos sujeitos. Só com a busca de modelos inovadores progressistas será possível alcançar um ensino capaz de formar sujeitos intelectual e manualmente de forma omnilateral e humanista.

Referências

- AMORIM, Myrna Cecília dos Santos; OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; SANTOS, José André Ferreira; QUADROS, João Roberto de Toledo. Aprendizagem e jogos: diálogo com os alunos do ensino médio-técnico. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.41, n.1, jan./mar., 2016. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/56109> >. Acesso em 24 jul. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima e FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.52, n.38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956> >. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jul., 2011. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5437015/mod_resource/content/1/As%20metodologias%20ativas%20e%20a%20promoc%CC%A7a%CC%83o%20da%20autonomia%20de%20estudantes%20-%20Berbel.pdf >. Acesso em: 20 set. 2021.
- BROUGÈRE, Gilles. Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et Sociétés*, Bruxelles, n. 10, p. 5-10, 2002. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2002-2-page-5.htm?contenu=article> >. Acesso em: 05 jun. 2020.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação do ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

_____.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEMOS, Evelyse dos Santos. Enseñanza y el hacer docente: reflexiones a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. **Aprendizagem Significativa em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n.2, p. 23-41, 2012. Disponível em < http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID29/v2_n2_a2012.pdf >. Acesso em: 22 ago. 2021.

Metodologias Ativas. Entrevista com José Moran. **Canal Metodologias Ativas Unisul**. Youtube. 7 mar. 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q> >. Acesso em: 15 set. 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

_____. Aprendizagem Significativa Crítica. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33- 45, com o título original de Aprendizagem significativa subversiva. 2010. Disponível em < <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf> >. Acesso em: 01 set. 2021.

_____. Aprendizaje significativo: ¿una ilusión perdida em uma cultura de enseñanza para el test? VII Encuentro Internacional sobre aprendizaje significativo. V Encuentro Iberoamericano sobre investigación de enseñanza de las ciencias. Universidad de Burgos, Burgos, 13-17 jul., 2015.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto e MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. [livro eletrônico] 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez., 2011. Disponível em < <https://www.cedes.unicamp.br/> > Acesso em: 21 abr 2020

_____. Ensino médio utilitário ou multiforme? **Rev. Bras. Educ.** [onli-

ne], v. 20, n. 60, p 121-142, 2015. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em 18 ago. 2020.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Susy. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para educação escolar**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2016.

_____. Possibilidades e desafios na organização do Ensino Médio Integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso?. In: GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. pdf. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 25 mai. 2020.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Fogo prometeico, reforma do pensamento e o redimensionar das práticas educativas: emergem perspectivas didáticas a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista terceiro incluído**, v. 5, n.1, 2015. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36346> > Acesso em: 05 set. 2020.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (CAMPUS TOCANTINS-CAMETÁ, POLO OEIRAS DO PARÁ)

*Werlen Silva*¹

*Franciane da Silva e Silva*²

*Waldemar Borges de Oliveira Júnior*³

1 INTRODUÇÃO

O surgimento do Estágio Supervisionado no Brasil é caracterizado em trabalho e desenvolvimento em larga escala da mão de obra profissionalizada. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado se configura em um ato de aprendizagem que visa o conhecimento e a preparação do estagiário para o mercado de trabalho com a objetividade técnica da profissão, portanto, o estágio é designado como a parte prática das atividades pré-profissionais de um indivíduo (PINHEIRO, 2008).

Entretanto, diante dessa configuração sobre o Estágio Supervisionado em relação ao amanhã do futuro profissional, a contribuição das ações do componente curricular nos currículos dos cursos de formação de professores não está assemelhada apenas à parte prática da profissão, mas também como parte essencial em que o licenciando terá a chance de conviver junto aos acontecimentos da sua futura profissão, esse é o local ideal, em que o formando irá buscar respostas para suas perguntas e constituirá reflexões sobre o seu “eu profissional” (MAFUANI, 2011).

1 Licenciado em Licenciatura em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará. werlemvanda@gmail.com

2 Doutoranda em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru). franciane.ocs@gmail.com

3 Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará e Professor Colaborador da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Tocantins/ Cametá. Associado da ABRAPEC, ANPED e ABPN. waldemarjuniorcn@gmail.com

No Brasil, o Estágio Supervisionado direcionado a capacitação de professores, começou com as instalações de escolas voltadas ao magistério, chamadas de “Escolas Normais⁴”, sendo estes nestes espaços que se iniciaram os exercícios do Estágio Supervisionado para a profissão de professores, chamados de práticas de ensino. Logo após, nasceram as “Escolas de Aplicação⁵” que atribuía em conjunto, o estágio com as práticas profissionais, assim, o que se via nessas escolas, era o desenvolvimento da prática sem alguma teoria vista nas escolas normais, isso trouxe à tona a problemática sobre os Estágios Supervisionados, a dicotomia entre teoria e prática (DIDONE, 2007).

Com isso, a finalidade do Estágio Supervisionado é distorcida pela percepção de que o espaço da formação é destinado à modalidade funcional da profissão. O aprendizado de métodos educacionais durante o estágio, não se configura como um todo para a profissão de um educador. Além da dicotomia ainda há outro paradigma, este é, os formandos relacionando o desenvolvimento do estágio apenas à obrigatoriedade da faculdade, como uma simples lacuna a ser preenchida no currículo do curso. Assim, se tem um empobrecimento do espaço, que não devia, mas já é considerado um estigma, sabe-se que as ações desenvolvidas na faculdade estão interligadas com o desenvolvimento do aprendizado autônomo do estagiário no ambiente escolar. Corroborar-se que o estágio é, portanto, capaz de contribuir com as suas atividades na construção de referências que possibilitam o desenvolvimento de meios para que o professor esteja apto a buscar soluções para as questões problemas do ambiente de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa premissa, os cursos de formação de professores podem estimular o formando no processo de ensino, superando o paradigma dicotômico. No entanto, os cursos precisam estar alinhados com as perspectivas do momento, em que a função da profissão professor na sociedade é indispensável para a constituição de reflexão sobre os acontecimentos atuais. A grade curricular dos cursos de formação de professores está de certa forma desalinhada, assim, favorecendo a falta de subsistência no processo designado como formação de licenciados, para o trabalho no ambiente escolar (PIMENTA; LIMA, 2012).

Portanto, pode-se evidenciar a importância do emprego do Estágio Supervisionado de maneira adequada, pois este deve ser um local de aprendizagens com uma formação docente embasada nos princípios de prática social e reflexiva. O emprego correto do estágio valoriza a formação docente em variados aspectos, um deles, é o direcionamento para a inclusão dos cidadãos a uma educação de qualidade, essa educação que se faz presente tanto para

4 Instituição responsável pela formação de professores entre os séculos XIX e XX.

5 Integra teorias e práticas pedagógicas na formação de alunos e professores.

alunos como também para professores, pois os professores também aprendem no dia a dia escolar (PIMENTA; LIMA, 2012).

A dicotomia entre teoria e prática construída no processo de formação pelos graduandos, é um grande embate no processo construtivo da identidade profissional. Os currículos das faculdades de licenciaturas são desenvolvidos para a atribuição de valores de autonomia na futura profissão dos estudantes, visando atribuir o estágio como um componente curricular que se apresenta como um alicerce que visa atribuir valores de unificação de teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2012).

Os graduandos no campo de estágio utilizam suas observações para reproduzirem ou até mesmo reelaborar práticas já existentes, ou seja, a imitação de modelos práticos. Essa atitude é atribuída às opiniões críticas sobre os modelos de professores técnicos. A criticidade é válida para construir os pontos de vistas diferenciados. O modelo de imitação deixa algumas faltas para a formação docente e descola o sentido da ação reflexiva sobre a futura prática do profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

As licenciaturas devem estabelecer um diálogo frequente com as disciplinas de Estágio Supervisionado para realizarem atividades que estimulem o desenvolvimento reflexivo sobre a formação docente. Para isto, faz-se necessário, também, que o formando “tenha clareza para agir e intenção de intervir e modificar” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 27). O formando de Ciências Naturais deve considerar que o estágio é uma parte auxiliadora no desenvolvimento da sua identidade profissional, haja vista que o professor de ciências tem o papel de promover o aprendizado como transformação da realidade adversa da sociedade (ALVES; SANCHEZ; MAGALHÃES, 2013).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo *apresentar as concepções dos formandos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, campus Tocantins-Cametá, polo Oeiras do Pará, a respeito de sua formação acadêmica no âmbito do Estágio Supervisionado. Para isto, têm-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções dos formandos sobre o Estágio Supervisionado da faculdade de Ciências Naturais?*

1.1 Estágio Supervisionado e a Formação de Professores

O Estágio Supervisionado é o momento que o graduando tem para compreender o mundo ao redor da profissão que designa sua formação, assim, o graduando terá a capacidade de desenvolver habilidades que são indispensáveis para sua profissão docente (PIMENTA, 2001).

O licenciando antes mesmo de entrar na escola para realizar o estágio

já consegue atribuir algumas situações corriqueiras do dia a dia do professor e da escola, isso se deve ao fato de que o licenciando já é familiarizado, contudo como aluno do ensino básico e pondera que algumas situações já tenham presenciado pelo caminho, enquanto estudante (PIMENTA, 2010). Ante desse argumento, Tardif (2002) também mencionava que o Estágio Supervisionado é essencial para a formação docente, pois é nele que o graduando terá a oportunidade de observar, fazer pesquisas com intencionalidade reflexiva e realizar seu planejamento docente. O desenvolver de atividades em ambiente educacional, redimensiona a formação do estudante, abrindo uma análise de suas percepções sobre as situações de cunho educativo, esse exame equipara-se há dois tempos, o momento antes e o atual em que se encontra no estágio, assim, observa-se a teoria e prática como uma junção.

Consoante ao argumento acima, Pimenta e Lima (2012) refere que a formação de professores com base em outras atividades desenvolvidas na faculdade deve demonstrar que o Estágio Supervisionado, será a parte da formação docente que mais possibilitará o formando a fazer questionamentos e buscar coerências entre todas as atividades desempenhadas ao longo de sua vida acadêmica. Assim, revela-se que o estágio é o impulsionador do aprendizado, de ações que de certa maneira estão diretamente ligadas à função em que o formando desempenhará logo após sua saída da faculdade.

Destarte, Pimenta (2010) corrobora ao acenar que o Estágio Supervisionado é o pontapé inicial para a profissionalização do formando, contudo essa profissionalização é tida apenas como o conhecimento da realidade das escolas, a formação do docente vai além dos estágios, ela precisa ser tratada diariamente, cumprir os preceitos legais (tais como a lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN) e as resoluções que devem fazer presente no currículo e como componente nos PPPs das instituições escolares.

As dimensões acima, estão relacionadas e interligadas a formação de professores! Pois ela, desenvolve muitos adjetivos e questionamentos no âmbito e para a disciplina de estágio, um deles é a tecnicidade usada para prestação de serviço e isso se faz propício para qualquer profissão, mas ainda assim se torna pouco para a formação de professores haja vista que as situações corriqueiras que acontecem no dia a dia da profissão não requerem apenas prática, mas também a teoria (PIMENTA; LIMA, 2012).

A formação significativa de um estudante de licenciatura se dá quando o ensino tem o caráter assíduo em unificar a teoria e prática e conseguindo estimular o surgimento de sentimento do discente pela investigação e com a mesma chegar ao ponto certo para solucionar suas dificuldades encontradas pelo caminho (PIMENTA; LIMA, 2012).

Desse modo, não podemos falar de formação de professores sem falar desta em tela, pois para García (1999) a formação inicial dá-se quando o formando concebe conhecimentos em órgãos específicos para a formação de futuros professores e todo o aprendizado é derivado da participação espontânea com o meio e com a prática da docência, tudo somado durante um período de vida e formação, até mesmo aquela singela observação vinda do ensino fundamental faz parte da face profissional do educador.

A formação de professores é uma contínua, ação de pesquisa, assim o formando está apto a elas por indeterminado tempo, isso porque o ensino de docentes ultrapassa o ambiente da faculdade. Fica em destaque a importância da formação além da academia, contudo a formação concebida na faculdade é uma alavanca que concebe uma direção fundamentada cientificamente para o docente, podemos distinguir como uma formação institucional, que realiza um ato significativo para a construção da docência (CUNHA, 2008).

A formação de docentes necessita ser ponderada em criticidade e reflexão, só assim o profissional da educação terá voz ativa e sua autonomia será sua porta voz. O autor embasa que a formação desejada tem que ser vista com intuito crítico-reflexivo, apenas assim o formando conseguirá abraçar os desafios do meio educacional (NÓVOA, 1992).

Segundo Pimenta e Lima (2012) muitos cursos de licenciaturas ainda beiram o modelo tecnicista, corroborando Frison (2012, p. 11) enfatiza dizendo que “a maioria dos cursos responsáveis pela formação de professores não superou o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, ainda que tal modelo venha sendo fortemente questionado” isso nos leva a supor que a maioria dos cursos de licenciaturas não apresenta um diálogo substancial para mudar a visão de dissociação entre teoria e prática.

Barreiro e Gebran (2006) ainda complementam que a pesquisa no ambiente escolar e uma boa docência é aquela que está em constante pesquisa no seu campo e também nos outros que fazem parte do ciclo investigativo, a escola ao todo faz parte do processo. Cada articulação no ambiente é válida para levantar dados da pesquisa, o momento de leitura dos dados e logo após a interpretação leva o sujeito a uma metodologia capaz de solucionar as questões problemas na construção da sua identidade educacional, assim o profissional irá se destacar em questão de qualidade nas suas competências e deixando totalmente de lado o seguimento preestabelecido pelo sistema de formação. A atualização de novas práticas torna o estágio mais eficaz, sendo o propulsor de uma nova fase na vida acadêmica e profissional.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) essa abordagem é desenvolvida *in loco*, logo é essencial que o pesquisador adentre no espaço da pesquisa para colher as informações, e assim construa uma melhor compreensão do objeto. Em relação aos objetivos propostos, assume um caráter de pesquisa descritiva, pois permite o investigador a surgir com opiniões e construir interpretações sobre a linha de pesquisa (GIL, 2008).

2.1 Contexto, Coleta e Análise de dados

Participaram da pesquisa *onze formandos do curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, campus Tocantins-Cametá, Polo Oeiras do Pará, do regime intensivo*⁶. No período a turma havia concluído o penúltimo semestre da carga horária obrigatória do curso, que inclui o Estágio III. O curso prevê uma carga horária de 405 horas para realização do Estágio Supervisionado obrigatório, divididos em quatro semestres. A turma iniciou as atividades de estágio no quarto semestre. O estágio foi realizado durante o período regular, seguindo o calendário das escolas municipais.

A constituição dos dados se deu por meio da técnica de Grupo Focal, que é uma entrevista coletiva e interativa, na busca de respostas mais aprofundadas sobre o tema. Antes do início à entrevista coletiva, os participantes responderam a um questionário, que visa obter informações sobre o perfil formativo. Segundo Gatti (2005) ao utilizar esse método o pesquisador sente os sentimentos, as observações, o aprendizado e a construção de ideais que cada componente do grupo possui, esse método requer que o mediador seja perspicaz e sucinto com as questões postas aos componentes da pesquisa.

Um dos objetivos que o pesquisador leva a utilizar a técnica, é a busca de dados intrínsecos ao objeto de estudo e as percepções dos participantes acerca do tema. O investigador assume o papel de mediador, provocando, com novos questionamentos, mais discussões entre as pessoas do grupo. Além disso, ressalta-se que o mesmo deve realizar o registro de suas observações e intervir durante a entrevista, com intuito de conduzir o discurso dos participantes o tema em questão.

A interpretação dos dados utilizou-se parcialmente nos princípios da Análise Textual Discursiva. Segundo Moraes (2003). Para os autores(AS) ao

6 O ano letivo do regime intensivo funciona nos meses de janeiro e fevereiro (primeiro semestre letivo) e em julho agosto (terceiro semestre letivo).

analisar os dados o pesquisador está diante dos pontos de vista, das observações, dos questionamentos, e das inquietações do objeto de estudo. A análise iniciou-se com a transcrição do áudio derivado do grupo focal, identificando cada participante e sua fala. Finalizado a transcrição, deu-se início ao processo de unitarização.

Com o processo de unitarização têm-se elementos para compor a categorização. Para Moraes (2003) ao categorizar os dados você irá fazer um agrupamento de aproximações, selecionar partes do texto que apresentam semelhanças de sentido, sem os desperdiça-los. No processo de categorização pode constituir níveis de categorias, ou seja, as subcategorias.

A partir da análise dos dados, suscitaram-se três categorias, são elas: Concepções sobre Estágio Supervisionado; A importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente; Experiências e aprendizagens a partir do Estágio Supervisionado; O Estágio Supervisionado e suas Dificuldades e Estágio Supervisionado.

2.2 Concepções sobre Estágio Supervisionado

Com o intuito de saber e compreender as percepções dos formandos sobre o componente curricular Estágio Supervisionado da faculdade. Questionou-se: Qual a sua definição para o conceito de Estágio Supervisionado? Logo abaixo se observa algumas respostas.

O integrante **A7** definiu;

*“Pra mim o **Estágio Supervisionado** é o momento de vermos em prática tudo o que vimos em sala, é o momento de criarmos nossas próprias concepções, de observarmos o professor, de sermos críticos conosco mesmos e de alguma forma nos exercitarmos, pois futuramente vamos trabalhar em sala de aula. Então esse é um momento muito importante para exercitação da profissão e de criar nossas concepções ao **eu profissional**”.*

Este pensamento não se viu apenas do participante (**A7**), o participante (**A5**) também obteve uma linha de pensamento semelhante. Tal que

*“[...] o estágio é a oportunidade de observarmos a prática docente em sala. **Ele é um norte na nossa futura docência**, é a partir dele que vamos observar o que acontece com o professor em sala e só assim relacionar a prática com a teoria vista na faculdade [...]”.*

Para Pimenta e Lima (2012) o Estágio Supervisionado é o local conveniente para o graduando investigar, analisar, interpretar e refletir, assim demonstra-se que o Estágio Supervisionado superou as expectativas curriculares das disciplinas e ainda ofereceu ao estagiário a oportunidade da imersão em

seu campo de profissão.

[...] é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2012, p.43).

O participante (A11), afirma que:

“[...] o Estágio Supervisionado obrigatório é um dos processos mais importantes para a nossa formação, é o período que buscaremos refletir a partir de ações acontecidas na escola. A presença do supervisor técnico é essencial para extrairmos aprendizados, podemos investigar e chegar a conclusões, isso é importante, pois é assim que vamos construir a nossa identidade profissional [...]”.

O aluno ressalta a importância do supervisor técnico (professor de Ciências da escola) e que as observações realizadas em salas aula, das metodologias e sua postura diante dos alunos agregam valores à sua prática docente. A observação, a regência e as intervenções pedagógicas fazem parte do quadro de atividades desempenhadas no estágio, o participante tem a noção de que o conteúdo programático proporciona um somatório de conhecimentos a partir de cada momento que um deles é desenvolvido nos estágios.

As observações lhe deram a oportunidade de refletir sobre as situações ocorrentes no ambiente, não só nas salas de aula, mas na escola como um todo, e a regência veio trazer uma série de emoções e obrigações. Com isso, ele adquiriu maneiras que possibilitaram o seu melhor papel, as intervenções foram utilizadas como uma forma de aprofundamento do real cotidiano de cada aluno.

Diante da fala do participante, o Estágio Supervisionado não é meramente uma dissociação entre teoria e prática, pois se há esta divisão a formação não está sendo significativa para um profissional reflexivo e crítico, pois a maneira mais adequada para se tornar bom profissional, que ele seja atuante e reflexivo, é ele sabendo que a teoria está sendo utilizada em sua prática educacional. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Para Bolzan (2007) a reflexão sobre ações de docentes não é um sistema que extrapola as ideias iniciais do mesmo, refletir ajuda na tomada de decisões acerca dos nossos próprios métodos, o que será melhor para nós e mais ainda para nossos alunos, refletir é buscar uma concepção limpa sobre nossas ações em sala de aula. Nesse sentido é aceito que a busca por reflexão no âmbito de estágio eleva a construção identitária profissional do graduando.

Essa primeira etapa das discussões sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado culminou em muitas percepções advindas do processo

“Teoria e Prática”, pois foi unânime as definições sobre o estágio referentes à temática. O processo pelo qual todos passaram e estão passando, é compreensível em alguns momentos, eles terem pensamentos parecidos. Observa-se que a maioria dos alunos não haviam experienciado as rotinas de sala de aula, como professores, e tudo que eles assemelham ou estão assemelhando no ambiente de estágio é derivado das aulas das disciplinas na faculdade.

2.3 A importância do Estágio Supervisionado na Formação Docente

Questionou-se aos participantes a respeito das contribuições do estágio para sua formação, através da seguinte pergunta: O Estágio Supervisionado é importante para sua formação? De que forma? Destaca-se que as concepções afloravam de um assunto em comum, mas as interpretações eram desenvolvidas diferentemente, por causa das situações que cada um vivenciou ou vivencia, os acontecimentos que cada um acompanhou, derivaram de ações diferentes.

O participante **A5** responde;

[...] sim, foi o estágio que me proporcionou o primeiro contato com a sala de aula, ministrar uma aula, a fazer planos de aula, a conhecer como se dá a vida da profissão.

No discurso do participante, nota-se o seu empenho em aprender a parte técnica da profissão e por isso o estágio se torna válido para a sua formação, mas sabe-se que apenas a tecnicidade não faz a sua formação significativa, por mais que a profissão requeira em certos momentos.

Segundo Pimenta e Lima (2006) a parte técnica vista por muitos formando no estágio, emprega que sempre irá haver uma semelhança entre todos os profissionais da educação. Há formando que busca inspirações para suas futuras práticas com práticas de seus supervisores do estágio, isso é uma barreira a ser quebrada, pois sim, o estágio lhe permite aprender as partes técnicas obrigatórias de cada escola, mas é incoerente o indivíduo que está se formando não compreender o real motivo da sua participação em ambiente de estágio.

O participante **A6** responde;

[...] sim, porque me espelhando nos docentes da sala de aula, tendo empatia com os alunos, vendo a realidade de cada um, é essa a importância que o estágio trás para a formação de nós, enquanto discente humanizar o professor, não a critica-lo por não fazer certas ações em sala de aula, nos damos conta só quando conhecemos realmente as situações [...].

E o **A7** enfatiza;

[...] sim, foi através dele que eu fui conhecedora das realidades do professor e aluno, foi através dele que eu pude ver que a prática se torna válida com a teoria, então é isso que o estágio proporciona, você faz a relação da teoria e prática e também pra gente é uma forma de exercitação e até mesmo fazer uma autoavaliação e também se preparar para a vida profissional.

Os discursos dos participantes (A6) e (A7) convergem na perspectiva de que, o professor de ciências e os demais em geral, são frequentemente cobrados sobre suas didáticas em sala. Ressaltam que apenas vivenciar, através do estágio, situações reais proporciona aos futuros docentes uma formação mais adequada, que vise à solução de problemas de cunho pedagógico. “A profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.41).

Para Gasparin (2001) o profissional tem que utilizar do seu espaço para buscar meios que possam contribuir, para que os alunos se sintam acomodados com as didáticas, por mais que diferenciadas, elas devem ser pautadas no sentido de descobrimento, envolvimento e outras demais que possam contribuir significativamente com o ensino-aprendizagem.

2.4 Disciplina Estágio Supervisionado e suas dificuldades

Com o intuito de fazê-los refletir acerca das dificuldades e desafios, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado, questionou-se: Quais foram as dificuldades encontradas durante o Estágio Supervisionado?

O participante A1 entoa;

[...] a minha primeira dificuldade foi a elaboração dos planos de aula.

Para o indivíduo A3;

[...] Vimos dificuldades em como agir com os alunos rebeldes, e como se comportar diante. Tinha um aluno muito rebelde e começamos a perceber que quando chamávamos a atenção dele, de maneira alguma ele nos obedecia, aí que realizamos uma estratégia para melhorar o comportamento dele, e foi fazendo dele nosso auxiliar de turma [...].

O participante A7;

[...] me deparei com a dificuldade de organizar o plano de aula junto com o tempo dado para as aulas de ciências, como a gente tem pouca experiência foi muito difícil o plano corresponder ao tempo nos dados [...].

Observou-se que os integrantes tiveram problemas em administrar o tempo diante da prática dos planos de aula, e além do mais pela insegurança

de compacta-los perante a funcionalidade das aulas administradas pelos supervisores técnicos. Vê-se que os integrantes ainda não tinham o domínio de classe, a insegurança de primeiro momento incomodou-os significativamente, com isso, acarretando a não fluidez das aulas como se pretendia.

O plano de aula para Libâneo (1994, p. 222), “[...] é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Portanto, o professor tem que levar em consideração tudo que está em torno do aluno e da própria escola, assim, o social, a cultura, a questão política e principalmente as particularidades referentes ao aprendizado do aluno. O plano de aula deve ter embasamento para chegar ao que se pretende, mas se o profissional apenas desenvolver o plano para praticar uma aula remota como tantas outras, tradicionais, ele não conseguirá suprir às necessidades para o desenvolvimento da aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 1994).

As dificuldades revelam-se corriqueiras se pensarmos que esse é o primeiro contato com a sala de aula na postura de professor, que o formando teve. É uma nova tomada de aprendizado e conhecimentos na construção da profissão. Nesse sentido Abreu (2013) conclui que o formando não vai se tornar professor no íntimo da profissão após sua saída da faculdade. Ele só se tornará após a construção da sua práxis, e isso não pode ser acelerado, assim se ver favorável às primeiras concepções trazidas pela socialização no estágio, haja vista que é um pontapé inicial na construção da práxis do formando.

Para Marasini (2010) o professor tem que ter o espírito baseado na construção e reinvenção com base nos seus ideais primários para a profissão, concebendo o auxílio de suas didáticas com as perspectivas do ambiente dos alunos. E o livro didático delimita o processo de uma didática inclusiva para o ensino-aprendizado, e assim, determina-se que o professor busque recursos didáticos que ajudem a retratação do assunto abordado no cotidiano do aluno, pode ser um jornal, revistas e algumas atividades concebidas no local.

De acordo com Araújo e Souza (2009) as dificuldades enfrentadas pelos estagiários, também se fazem presentes no dia-a-dia dos próprios professores da escola. O número alto de alunos por turmas, a falta de tempo para desenvolver um melhor trabalho, e tudo isso acarreta à falta de colaboração dos alunos para tornar as aulas mais produtivas. Isso identifica a deficiência que muitos professores encontram e desenvolvem perante a realidade escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surgiu a partir da inquietação em saber como o Estágio

Supervisionado é compreendido, de que maneira ele é importante para formação dos professores. Ao analisar essas concepções dos formandos da faculdade de Ciências Naturais da Universidade Federal do Pará, Campus Tocantins-Cametá, Polo Oeiras-Pá, verifica-se que a maior parte das opiniões dos estagiários está vinculada com a visão do estágio como a parte prática da formação. Confessaram algumas dificuldades que tiveram durante os processos, que revelam insegurança em suas práticas docentes. Contudo, ressalta-se que possuem um senso reflexivo, algo necessário às ações pedagógicas.

Ressalta-se que o Estágio Supervisionado acrescentou muitos conhecimentos para os formandos, diante das dificuldades eles buscaram meios para resolvê-las ou até mesmo realizar as atividades em consonância, foi um momento de superação, já que foi a primeira experiência de muitos formandos.

O estágio configura-se em um grande aliado para os formandos de ciências, haja vista que o ensino de ciências está vinculado ao desenvolvimento de cidadãos críticos democraticamente, o ensino deve constar com atividades inter e multidisciplinares. O professor tem um papel fundamental para consolidar essas perspectivas. A prática que o profissional desenvolverá, implicará constantemente em soluções para ocupar o vazio no ensino-aprendizagem dos alunos.

A pesquisa nos mostra como é importante discorrer sobre a formação de professores, e como é significativo colocar em prática um estágio supervisionado intencionado para investigação, pois assim o formando atribuirá sentido na construção de sua identidade profissional. Instigar à aprendizagem em qualquer aluno não é fácil, só conhecendo-o e sabendo das suas singularidades, que o professor conseguirá desenvolver práticas para despertar o interesse deste aluno para o ensino-aprendizagem significativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana de. O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia: diálogos ininterruptos. *In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão.* João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

ALVES, V. P.; SANCHEZ, A. B.; MAGALHÃES, C. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia: “E quem já é professor”?** *Vivências e experiências da prática de estágio.* Revista eletrônica Pro-Docência/UEL. Edição nº 4, vol. 1, jul./dez. 2013.

ARAUJO, M. I. O.; SOUZA, J. F. A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia. *In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, FLORIANÓ-*

POLIS, 2009. Anais do VII ENPEC, Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora. Portugal, 1994.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. *In*: FREITAS, D. S. (org.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. 112 p.

CUNHA, M. I. . **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, p. 182-186, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 10 out. 2021.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na proposta da SEED/PR**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRISON, M. D. **A produção de saberes docentes articulada à formação inicial de professores de química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Editora Portugal, 1999.

GASPARIN, J. L. **Motivar para aprendizagem significativa**. Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 314. 2001.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MARASINI, A. B. **A Utilização de Recursos Didáticos-Pedagógicos no Ensino de Biologia**. 2010. 25 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela**

análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m-97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 15- 33. 1992.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 4, p.5-24, jan. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 set. 2020.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, A. M. **A importância do estágio.**, 2008]. Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=1369. Acesso em: 27 mar 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ENTRE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O USO DO DICIONÁRIO NA BNCC

Ivan Pedro Santos Nascimento¹

1 INTRODUÇÃO

Discute-se, neste capítulo, o dicionário enquanto obra de referência linguística, delimitando-se na questão do uso em sala de aula e do registro dessa prática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, busca-se evidenciar o dicionário como um lugar de lições sobre a língua alinhado à condição de instrumento didático para o desenvolvimento e exercício de competências e habilidades, como bem destaca o documento normativo:

[...] Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Portanto, será defendido um posicionamento de que a conscientização sobre os potenciais pedagógicos do dicionário representa uma via para um uso produtivo e engajado com documentos que norteiam as práticas de ensino como a BNCC. O verbete de um dicionário é um gênero textual de caráter metalinguístico, composto por uma entrada e uma série de segmentos informativos que, se explorados adequadamente, podem favorecer boas práticas, enriquecer propostas de atividades e desenvolver uma autonomia no que se refere à busca e consulta de saberes linguísticos dentro e fora da sala de aula a partir da familiaridade ao livro de referência.

Entender a forma de composição, o conteúdo e o estilo de um verbete de dicionário; aplicar a organização do artigo dicionarístico para a construção de estratégias de aprendizado individual de língua; aprender convenções

¹ Mestre em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia. E-mail: ips.nascimento@hotmail.com / OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-696X>

ortográficas e uma extensa rede de significados e sentidos que uma palavra pode possuir; desobstruir problemas de leitura e interpretação pelo reconhecimento de significações contextuais; identificar o conjunto de informações pertinentes a cada classe de palavra; discernir as circunstâncias de uso de determinadas expressões e vocábulos na escrita e na oralidade e seus efeitos; e utilizar o dicionário como instrumento para encontrar caminhos e possibilidades em uma produção textual são, por exemplo, algumas das aprendizagens que o dicionário pode proporcionar quando utilizado no contexto de formativo de sala de aula.

Para evidenciar de que modo a BNCC mobiliza o uso dessa obra de referência em um projeto que pensa práticas de linguagem relacionadas a objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e habilidades, serão construídas, nas próximas seções, uma reflexão sobre o dicionário em sala de aula, uma discussão propriamente dita sobre o uso do dicionário na BNCC com observações e sugestões de atividades e, por fim, considerações finais.

2 O DICIONÁRIO EM SALA DE AULA

Uma mudança de postura para um ensino de língua que possibilite a expansão de uma competência linguística deve estar atenta aos recursos didáticos, como os dicionários, e às situações projetadas pelos docentes para leitura, produção de textos, análises linguísticas e o uso crítico de materiais dentro e fora da sala de aula, no sentido de ampliar o que se considera como uma competência linguística.

A competência linguística, segundo os PCN's, é o conjunto de “saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta” (BRASIL, 1998, p. 23).

Em relação à BNCC, que também opera com um conceito geral de competência, diz-se o seguinte:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

A expansão desse aspecto, por sua vez, está engajada com o exercício da cidadania através da linguagem, a partir do estímulo a uma leitura crítica do mundo e do contexto social em que o sujeito se insere e também do

fomento ao uso adequado da língua no universo de situações sociocomunicativas que a vida em sociedade demanda e proporciona.

Dicionários, assim como as gramáticas, são artifícios metalinguísticos complementares que, aos seus consulentes, fornecem um acesso sistematizado às línguas, auxiliam no ensino-aprendizagem e no reconhecimento de normas pela ordenação do léxico conforme as necessidades linguísticas de um público-alvo. É nesse sentido que se considera o dicionário uma trabalho, livro ou obra de referência, uma noção que Cunha e Cavalcanti (2008, p. 266) descrevem como “documento que fornece acesso rápido à informação ou às fontes de informação sobre um assunto, documento de referência, fonte de referência, livro de consulta rápida, livro de referência, usuais”.

As obras de referências podem fornecer informações gerais, linguísticas, factuais ou especializadas. No caso de um dicionário, o foco é a informação linguística, como se pode notar no posicionamento de Atkins e Rundell (2008, p. 2, tradução nossa):

[...] um dicionário é uma descrição do vocabulário usado por membros de uma comunidade de fala (por exemplo, por “falantes de inglês”). E o ponto de partida para essa descrição é evidência do que os membros de uma comunidade de fala realizam quando se comunicam uns com os outros².

Nessas circunstâncias, o dicionário não seria um conjunto qualquer de palavras ou um repertório inatingível, superior e alheio ao falante, mas uma descrição sistematizada de um léxico situado nos hábitos linguísticos de uma comunidade, considerando o contexto comunicativo.

Sob o estatuto de obra de referência linguística, os itens informativos de um dicionário costumam se inserir nas esferas da *forma*, como, por exemplo, a pronúncia, a ortografia, a etimologia e categoria gramatical; do *conteúdo*, como definições e sinônimos; e do *discursivo-pragmático*, nas abonações, notas de referência e nas marcas de uso do item registrado. É importante destacar que todos os itens presentes em um dicionário partem de uma ou várias situações-problema para as quais a obra foi projetada. Dicionários nem sempre são iguais uns aos outros e tampouco podem ser fiéis ao que seus títulos propõem, esgotando os problemas linguísticos possíveis. Desse modo, conhecer o projeto lexicográfico de um dicionário é imprescindível para lidar com os potenciais desafios linguísticos do cotidiano.

2 [...] a dictionary is a description of the vocabulary used by members of a speech community (for example, by ‘speakers of English’). And the starting point for this description is evidence of what members of the speech community do when they communicate with one another.

Pensar o lugar de obras de referência linguística como os dicionários em sala de aula implica um olhar para questões de lexicografia pedagógica, entendida aqui como uma área da lexicografia, seja em teoria ou prática, que toma o dicionário como um instrumento linguístico que proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades em um contexto de ensino-aprendizagem. Duran e Xatara, por outro lado, tecem as seguintes considerações:

[...] A especialização da Lexicografia para essa finalidade cresceu tanto que passou a ter denominação própria: Lexicografia Pedagógica (LP) e compreende tanto dicionários bilíngües quanto dicionários monolíngües para estrangeiros.

Na verdade, todos aqueles a quem direta ou indiretamente interessa o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras acabam tendo interesse também pelo desenvolvimento de obras lexicográficas de cunho pedagógico. Obras dessa natureza são concebidas com a preocupação de simplificar a busca; exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico. Até detalhes como tipo de fonte, cores e leiaute de exibição são testados para facilitar a leitura e a retenção das informações. Enquanto na Lexicografia tradicional muitas vezes se julga um dicionário pela quantidade de entradas, na LP quantidade não é sinônimo de qualidade. (DURAN; XATARA, 2007, p. 204)

Nessa perspectiva, é crucial considerar o usuário e as suas necessidades ao longo de diferentes situações sociocomunicativas, uma visão que promove a superação da obra de referência linguística como um depósito de definições e formas ortográficas, dialogando com Souza e Murakawa (2019, p. 251), quando observam que “o dicionário é um elemento divulgador de cultura, extrapolando os limites de uma obra linguística fazendo-se ferramenta cultural extralinguística”.

Uma discussão dos dicionários no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é necessária, porque o documento, como produto de políticas públicas voltadas à educação básica, tem como fundamentos as noções de direitos de aprendizagem e de aprendizagens essenciais, das quais se desdobram objetivos de aprendizagem e um trabalho com competências e habilidades. Suas normas priorizam uma educação integral que considere a formação e o desenvolvimento humano global em sua complexidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

A abordagem lexical é um tema recorrente na literatura especializada, constituindo uma pauta muito discutida por Antunes (2012), que, no conjunto de saberes sobre língua, destaca a aquisição do léxico como uma tarefa contínua, principalmente subordinada às situações e experiências sociocomunicativas que um sujeito atua e vivencia, cabendo uma atenção no contexto de sala de aula:

Os saberes sobre a gramática da língua já os temos ‘internalizados’ desde tenra idade. O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, mais específico, capaz de cobrir as particularidades de contextos em que acontecem nossas atuações verbais. As diferenças entre os usos prestigiados da língua e aqueles que são objeto de discriminação se evidenciam muito mais no âmbito do vocabulário do que naquele da gramática. Até porque, como foi há pouco referido e já é do conhecimento de muitos, os saberes gramaticais já são do domínio de todos os falantes, que os manejam satisfatoriamente em suas atuações verbais cotidianas. A ampliação do repertório lexical é que demanda experiências bem mais diversificadas e distantes dos espaços informais do cotidiano coloquial. (ANTUNES, 2012, p. 14)

Pensando nesses aspectos, as próximas seções serão dedicadas a uma reflexão sobre o lugar do léxico na sala de aula, sua importância no contexto da BNCC e como o trabalho com obras de referência linguísticas surge nesse documento normativo, considerando objetivos de aprendizagem, competências e habilidades.

3 O USO DO DICIONÁRIO NA BNCC: OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES

É possível compreender o léxico como um inventário de padrões de unidades socialmente aceitos e reconhecidos como próprios de uma língua, em seus aspectos referenciais, funcionais e culturais, constituindo parte importante do que poderíamos considerar como organização mental da linguagem. Na interface com outros níveis e no próprio exercício sociocomunicativo, o léxico

se atualiza, incorpora novos padrões de unidades linguísticas; recebe expansões ou restrições semânticas e assume traços culturais mais ou menos distintivos no seio social, o que o torna uma instância aberta e renovável.

Biderman (2001, p. 178) assume a respectiva posição sobre o léxico:

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e re-elaboração contínua do Léxico de sua língua. Nesse processo em desenvolvimento, o Léxico, se expande, se altera, e, às vezes, se contrai. As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico (BIDERMAN, 2001, p. 178).

Uma vez adotada uma concepção de léxico que leve em conta os diferentes domínios em que seus elementos se inscrevem e suas possibilidades de estruturação e reestruturação ao longo do tempo, torna-se fácil situar o instrumento metalinguístico que visaria à descrição desse acervo em termos materiais como produto da arte e do ofício da lexicografia. No entanto, faz-se essencial também compreender como esse tipo de obra chega à rede pública de ensino por meio de iniciativas e programas consolidados do Ministério da Educação.

O dicionário é uma das obras de referência contempladas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), um importante instrumento federal para avaliação, aquisição e disponibilização de obras que possam dar suporte aos processos de ensino-aprendizagem proporcionados pela rede pública de ensino e instituições conveniadas ao Poder Público de modo sistemático, regular e gratuito. Os dicionários do PNLD são disponibilizados em quatro acervos escolares, que recebem uma tipologia específica: tipo 1 (1º ano do Ensino Fundamental); tipo 2 (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental); tipo 3 (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e tipo 4 (Ensino Médio). Cada acervo, portanto, é composto por um certo número de dicionários elaborados para um público-alvo que costuma vir acompanhado de uma publicação de suporte que especifica o dicionário como obra de referência linguística e estimula o seu uso em sala de aula.

Mas a grande questão é: qual é a importância que o léxico e o dicionário recebem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando em conta

um projeto de definição de competências e habilidades a serem exercitadas e as obras de referência linguística disponibilizadas pelo PNLD?

Em um exame ao documento, constata-se que a BNCC explicita um trabalho sistemático com o dicionário a partir do terceiro ao sexto ano do ensino fundamental, conforme o quadro 1, no interior do que se poderia considerar como práticas de análise linguística. Os objetos de conhecimento contemplados são: construção do sistema alfabético e da ortografia; o alfabeto do português do Brasil, noções de ordem alfabética e de polissemia; compreensão em leitura; escrita autônoma e, por fim, construção de repertório lexical e autonomia leitora.

Quadro 1 - Habilidades com o uso do dicionário descritas na BNCC

(EF35LP12) Recorrer ao **dicionário** para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.

(EF04LP03) Localizar palavras no **dicionário** para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.

(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de **dicionário**, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de **dicionário**, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF06LI10) Conhecer a organização de um **dicionário** bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.

Fonte: BRASIL (2018)

Note-se que as demandas linguísticas expostas pela BNCC têm como centro o texto escrito, no sentido de oferecer recursos às formas e significações das palavras em um panorama textual. Ainda que o conhecimento dos verbetes e de seus segmentos informativo se manifeste em uma habilidade específica, estranha-se o fato de uma descontextualização dos potenciais dessa obra de referência linguística em outros itens que não perpassem uma leitura básica de uma entrada, de uma definição ou do entendimento da lógica de organização de um dicionário para uma aquisição do léxico e sistematização do vocabulário de língua estrangeira.

Apesar dessas questões, o que se deve ter em mente é que os objetivos de aprendizagem e as habilidades explicitadas pela BNCC constituem um fundamento para o trabalho com o dicionário. Uma vez atingidos os objetivos e exercitadas as habilidades de forma sistemática no intervalo do terceiro ao sexto ano do ensino fundamental, o dicionário pode ter seus potenciais

explorados para o alcance de novos objetivos e habilidades em etapas posteriores, como se pode atestar no quadro 2, que possui uma amostra de habilidades que privilegiam o léxico com uso potencial do dicionário.

Quadro 2 - Habilidades dialógicas com o uso do dicionário no ensino de língua

(EF35LP08) **Utilizar**, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), **vocabulário apropriado ao gênero**, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade

(EF06LP03) **Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.**

(EF08LP04) **Utilizar**, ao produzir texto, **conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.**

(EF08LP05) **Analisar processos de formação de palavras por composição** (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

(EF06LI17) **Construir repertório lexical** relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).

(EF07LI15) **Construir repertório lexical relativo a verbos** regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros).

(EF07LI17) **Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.**

(EM13LP06) **Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.**

(EM13LP10) **Analisar o fenômeno da variação linguística**, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, **lexical**, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

Fonte: BRASIL (2018)

O trabalho com o léxico não pode ser desenvolvido de forma isolada, sob uma aritmética básica de uma forma somada a uma significação única em um vácuo contextual. O próprio documento normativo reconhece a importância de entender as relações de palavras com outras palavras e o fenômeno

da polissemia, a necessidade de considerar um vocabulário apropriado ao gênero textual e de construir uma identidade estilística e, também, de considerar a variação linguística como parte fundamental. Sob esse viés, Krieger (2012) considera o dicionário um lugar de lições sobre a língua, abordando o seguinte:

De forma reiterada, temos dito que o dicionário é um potencial instrumento didático para o aprendizado da língua materna, pois se trata do único tipo de obra que oferece informações sistematizadas sobre o léxico de um idioma, bem como sobre os componentes gramatical, linguístico e discursivo - das unidades lexicais. Para ilustrar esse pensamento, podemos avaliar sua funcionalidade em relação a alguns focos específicos dos planos de ensino, a saber: a) alfabetização e letramento; b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual; c) descrição da língua. (KRIEGER, 2012, p. 178)

Embora o uso do dicionário apareça de modo tímido, porém explícito em cinco habilidades na BNCC, o trabalho com esse tipo de obra de referência linguística dialoga com um amplo espectro de objetivos de aprendizagem e habilidades. Dentre algumas atividades possíveis que possibilitam um trabalho com o léxico e o dicionário, em conformidade com a BNCC, sugerem-se:

a) guarda-palavras: tarefa de organização de uma lista de palavras em ordem alfabética com consulta ao dicionário para apreensão da lógica da alfabetação.

b) adedanha, adedonha ou stop!: jogo de conhecimentos gerais que trabalha com categorias de palavras, podendo ser explorado não só com palavras do português, mas com línguas estrangeiras para explorar o repertório lexical do aluno. O dicionário pode servir como ferramenta auxiliadora.

c) ditado de palavras: exercício de consolidação da escrita com correção por meio do dicionário para verificação ortográfica de modo autônomo.

d) construção de vocabulário coletivo: atividade de elaboração de um pequeno produto lexicográfico com palavras, significados e sentidos outrora desconhecidos pela turma, valendo-se da lógica básica de organização de um dicionário.

e) construção de vocabulário individual: construção de um pequeno produto lexicográfico com palavras, significados e sentidos outrora desconhecidos pelo aluno, valendo-se da lógica básica de organização de um dicionário, para a constituição de um repertório lexical próprio.

f) análise de marcas de uso: estudo de segmentos informativos que fornecem, ao consulente, as dimensões sociolinguísticas de um item lexical e suas condições de emprego para observar as qualificações que o dicionário atribui à variação linguística.

g) *quiz* lexical: questionário sobre as seleções vocabulares adequadas e inadequadas em diferentes gêneros textuais com a finalidade de explicar as diferenças entre a oralidade e a escrita, graus de formalidade e o léxico requisitado por cada situação sociocomunicativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apresentadas ao longo do texto, cabe refletir se o ensino de língua portuguesa tem servido como um meio de socialização ou opressão e como os dicionários, enquanto recursos didáticos, podem ser decisivos para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Para isso, é preciso ter em mente se o aluno, enquanto um sujeito atuante em um processo de expansão do repertório linguístico tem sido respeitado; se a língua em suas diferentes variações e graus de poder tem sido reconhecida e levada para sala de aula; e se há uma prática docente mediadora que compartilhe os saberes linguísticos necessários para a ocupação de espaços sociais e adequação a seus contextos sociocomunicativos.

Deve-se valorizar o dicionário enquanto um lugar de lições sobre a língua, como bem afirma Krieger (2005), sendo tão importante quanto as gramáticas, e ressignificar esse objeto, a partir do contato com outros tipos e em diferentes suportes, uma prática sobretudo norteadada pelos documentos normativos e objetivos de aprendizagem da Educação Brasileira, para que o ensino de língua seja abrangente e capaz de expandir o repertório linguístico do aluno, não se limitando apenas ao conhecimento isolado de uma norma padrão culta, mas também ao reconhecimento da diversidade e de um conjunto de situações sociocomunicativas em que a linguagem se manifesta, exigindo posturas linguísticas na escrita ou na oralidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo. Parábola, 2012.

ATKINS, B.; RUNDELL, M. **The Oxford Guide to Practical Lexicography**. New York: Oxford University Press, 2008.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: teoria lexical e linguística computacional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com di-**

reito à palavra: dicionários em sala de aula. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DURAN, M.; XATARA, C. M. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

KRIEGER, M. G. Dicionários para o ensino de língua materna: princípios e critérios de escolha. **Revista Língua e Literatura**. Frederico Westphalen, v. 6 e 7, n. 10/11, p. 101-112, 2005.

_____. Dicionários escolares e ensino de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 169-180, 2016.

SOUZA, P. S.; MURAKAWA, C. A. A. O dicionário como recurso pedagógico: uma análise dos volumes VI, VII e VIII da coleção As Ciências do Léxico. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 75, p. 250-269, 2019.

LETRAMENTO E A BNCC: (RE) CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Gabriela de Moraes Chaves¹

Emiliana Faria Rosa²

Introdução

Este artigo tem por objetivo geral analisar o letramento na área de Linguagens e suas Tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas possibilidades dentro da Educação do Campo. Reconhecendo que o letramento perpassa a decodificação da língua e o seu funcionamento, ele será aqui colocado como evento de prática social.

Cada gênero textual possui sua própria estruturação e significação e, por isso, toda a apropriação do gênero feita pelo sujeito depende do grau de letramento que possui e da prática social. Ao prestigiar ou dar ênfase apenas ao letramento digital, exclui-se alunos que não possuem ferramentas tecnológicas para desenvolvê-los. Deste modo, a Base Nacional Comum Curricular, doravante chamada de BNCC ou Base, exclui possibilidades de letramento para os alunos na Educação do Campo.

A realidade da Educação do Campo não é realmente levada em conta pela BNCC, tendo em vista que não reflete sobre suas especificidades. A Base, em sua redação, deixa claro que almeja “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermissão” (BRASIL, 2018, p. 80).

Pergunta-se: como cumprir tal objetivo em uma escola do campo que não possui internet e computadores, tendo como únicos recursos o quadro negro, giz e, por vezes, livro didático (que contém uma identidade/realidade diferente do aluno)?!

Pensando nisso, surge a proposta deste artigo: como o professor da

1 Mestranda da Universidade Federal do Pampa. Professora da rede municipal de Dom Pedrito-RS. E-mail: gabinhadp@hotmail.com

2 Doutora em linguística. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: emilianarosa@gmail.com

escola do campo, focando o letramento, seguirá os preceitos da BNCC na área de linguagens e suas tecnologias, se a Base foca no uso das tecnologias e não há ferramentas/subsídios na escola?

Procurando encontrar possibilidades de se trabalhar o letramento no campo, toma-se como referencial teórico os estudos de Soares (1998, 2000, 2001, 2004, 2006) sobre letramentos. A abordagem metodológica basear-se-á no modelo de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Além de observação comprobatória na escola referida abaixo.

Como *lôcus*, escolheu-se a Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes³. Esta escola possui alunos matriculados da pré-escola até o nono ano do ensino fundamental, totalizando oitenta e dois alunos. Contando com dezesseis professores, a equipe gestora é composta pela diretora e uma vice-diretora, a supervisora pedagógica também atua como professora. Em sua estrutura física há dezoito salas sendo: dez salas de aulas, um refeitório, uma sala de professores - que também é a biblioteca da escola -, três banheiros (um feminino, um masculino e outro para uso dos docentes. Este último está dentro da sala da direção).⁴

De acordo com Caldart (2009), existem vários questionamentos e pre-conceitos sobre a Educação do Campo:

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica? (CALDART, 2009, p.46)

Ainda acompanhando Caldart (2009), aponta-se que, conseqüentemente, permanece claro que “a crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo” (CALDART, 2009, p.46). A crítica é apresentada no momento em que a escola deve estar em todo e qualquer lugar e para todas as pessoas, assim, “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. (CALDART, 2009, p.46)

Pretende-se neste artigo apontar sobre letramento, exemplificando-o e ampliando conceitos necessários para a compreensão do que é, como se

3 A escolha e observação nesta escola aconteceu pela autora deste artigo lecionar nesta escola.

4 Dados de dezembro de 2021.

apresenta e sua relação com a área de linguagens. Assim como também ressaltar como a Base expõe sobre letramento em relação à ensino e uso de tais tecnologias.

BNCC e área de linguagens e suas tecnologias

A área de linguagens é intitulada pela BNCC como “Linguagens e suas tecnologias”. A primeira impressão dada ao leitor é que as tecnologias estejam entranhadas de algumas (ou várias) formas na proposta curricular. Comprova-se este pressuposto preliminar ao consultar a Base (BRASIL, 2018), vide competências 4 e 5, específicas ao Ensino Básico, dentre outras, uma formação que possibilite o aluno a se comunicar através dos diversos tipos de linguagens e mídias digitais.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 63)

Ainda neste sentido, a BNCC, na área da linguagem, coloca como objetivo que os alunos saibam as “linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.” (BRASIL, 2018, p. 489).

Assim, se pressupõe que os alunos possuem acesso às ferramentas midiáticas. Fato este que não ocorre na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes A escola não possui computador para uso dos alunos. Tal constatação evidencia o caráter excludente da BNCC e sua contribuição na acentuação das desigualdades.

Vale lembrar que o Ministério da Educação é responsável por prover a tecnologia para as escolas. Afirmação que pode ser comprovada através do Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que em seu artigo 3º, pelo qual assegura que:

I- implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; II - promover, em parceria

com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações. (BRASIL, 2007, grifo nosso)

Apesar deste decreto, na prática percebe-se a demora na execução e a falta de interesse para o empoderamento da educação no/do campo. Entende-se o custo elevado para a criação de um laboratório de informática “se comparado ao custo de lápis ou de livros, mas não é auto-suficiente para ser tratado como algo mais que um recurso didático que pode, por si só, resolver todos os problemas da escola”. (WEISS & CRUZ, 2001, p. 17)

Conforme Molina, Montenegro, Oliveira (2009), noventa e dois por cento das escolas do campo não têm acesso à internet, causando assim a exclusão digital dos alunos. Nesta perspectiva, Caldart (2004) afirma que a educação do campo possui suas políticas desde 1930 voltada para a escolarização da zona urbana. Com a escassez de recursos e falta de professores, muitos alunos do campo são obrigados a continuar seus estudos na cidade. É imprescindível a luta por uma Educação do Campo de qualidade que garanta aos alunos sua permanência na zona rural.

Letramento

Antes de aprofundar a discussão sobre letramento, se faz necessário distinguir o conceito de alfabetização ao de letramento. Estes conceitos, facilmente confundidos, devem ser compreendidos não como opostos, mas como próximos. Compreende-se então que a alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita e o letramento como apropriação e utilização da leitura e da escrita.

A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, que passa a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, torna-se letrada - é diferente da pessoa que não sabe ler e escrever, pois esta é analfabeta - ou, sabe ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, pois não vive no estado ou na condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2001, p. 36)

Segundo Soares (2001), nem todo o sujeito alfabetizado consequentemente será um indivíduo letrado. A autora aponta outro equívoco recorrente, desassociar a alfabetização do letramento, visto que a entrada da criança no processo da escrita ocorre ao mesmo tempo “pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que

envolvem a língua escrita – o letramento”. (SOARES, 2000, p. 34)

Esta dificuldade de entendimento sobre o letramento e as suas habilidades se dá pela complexidade de tudo o que o conceito de letramento envolve: “isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.” (SOARES, 2000, p. 66)

O termo letramento é originário da palavra inglesa “literacy” proveniente do latim “littera”, que significa letra, “com o sufixo – cy, que denota “qualidade, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998, p 17). Assim, se tem a ideia de que a escrita “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, que para o indivíduo que aprende a usá-la”. (SOARES, 2000, p. 17)

Para Kleiman (1995, p.19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos.” Entende-se que o letramento perpassa a decodificação da língua e o seu funcionamento, enquanto evento de prática social, ou seja, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2006, p. 72).

Deste modo, o letramento implica em diversas habilidades como a “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário [...], para ampliar conhecimentos [...]” (SOARES, 2000, p. 92). Sendo assim, o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Em relação às práticas do letramento, Barton e Hamilton (2002) evidenciam que há várias concepções e cita-as:

- a) O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser compreendidas como eventos mediados por textos escritos.
- b) Os diferentes letramentos estão associados aos diferentes domínios sociais.
- c) As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Assim, há letramentos mais dominantes, mais visíveis e mais influentes do que outros.
- d) As práticas de letramento são propositais e encaixam-se em metas amplas e em práticas culturais.
- e) O letramento é historicamente situado.
- f) As práticas de letramento transformam-se e as novas práticas surgem, frequentemente, acionadas por meio de processos de aprendizagem informal na compreensão das ações. (BARTON e HAMILTON, 2002, p.7)

Através destas concepções, percebe-se a amplitude do letramento e de suas práticas. Vieira (2003, p. 256) afirma que, “em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados”. Evidencia-se que cada indivíduo está em um grau de letramento. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48- 49).

Não há seres iletrados, segundo Tfouni (1988, p. 82), para ele “o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe nas sociedades modernas o letramento ‘grau zero’”. O que de fato existe são diferentes níveis/graus de letramento de acordo com o processo sócio histórico existente na sociedade: “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (MARCUSCHI, 2001, p. 21)

Ressalta-se que as práticas de letramento não se restringem apenas à escrita. Kleiman (1995, p. 181-182) destaca que em sociedades tecnológicas “o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve somente a modalidade oral, como escutar notícias no rádio, é um evento de letramento, pois o texto escrito tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita”.

Recentemente, estudiosos da área trazem outro termo/definição: os multiletramentos, que podem, e ocorrem, na oralidade. Colocando o letramento enquanto prática social que pode ser entendido como um ato de resistência e de empoderamento do indivíduo:

Implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder; assim os novos estudos do letramento não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET apud ROJO, 2009, p. 89)

Na última versão da BNCC aparece a mesma fala sobre os múltiplos letramentos. Constatando que a BNCC foca a cultura digital e a cultura do letramento digital sugerindo a produção de hiperfídias:

Essa consideração dos **novos e multiletramentos**; e das **práticas da cultura digital no currículo** não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das

linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC **procura contemplar a cultura digital**, diferentes linguagens e **diferentes letramentos**, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a **hipermídia**. (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos)

Com relação aos gêneros textuais, entende-se que eles são flexíveis por serem práticas sociais e eventos de letramento. Isso é apontado por Koch e Elias (2006, p. 131), ao dizer que “a noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo”.

Entende-se que cada gênero textual possui suas características próprias e singularidades estruturais. Toda a apropriação do gênero feita pelo sujeito depende do grau de letramento que ele está e da sua prática social. Desta forma, observando a relação gênero e letramento, “a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social [...]. É esse caráter de regular que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto”. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Conforme Antunes (2009), os gêneros textuais reconhecem o seu cunho social na língua. Na escola, os gêneros textuais seriam a “ponte” entre os objetos escolares e as práticas sociais do indivíduo através da competência/habilidade em sua empregabilidade nas produções textuais ou na oralidade.

Considerações Finais

Compreendeu-se, neste artigo, que a Educação do Campo tem como finalidade oferecer uma formação escolar juntamente associada à produção de vida e conhecimento da cultura campesina, além de desenvolver ações em conjunto com a comunidade escolar numa ótica de qualificação do processo de ensino aprendizagem.

A Educação do Campo estabelece um modelo específico de educação para quem vive no meio rural, ou seja, os indivíduos que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida aos que vivem nas cidades. Para isto, existem características próprias a fim de que se cumpra o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, adequada ao viver das populações do campo entre eles agricultores, criadores, colonos, extrativistas,

pescadores, ribeirinhos, caçaras, quilombolas, trabalhadores rurais, etc..

O caráter excludente da BNCC fica explícito em sua redação quando nota-se as contradições do que deve ser ensinado pelo professor em sala de aula e o que o este precisa saber para isso. Seguindo este pensamento, os sujeitos do campo não precisariam dominar os saberes da cultura digital e suas diferentes linguagens. Ao mesmo passo em que a BNCC também não permitiria que a escola criasse seu projeto de educação a partir das experiências de produção da vida de seus sujeitos e da mesma maneira em que impede que todos os sujeitos do campo aprendam o mínimo que ela estabelece.

Volta-se aqui a proposta deste artigo, descrita na introdução: como o professor da escola do campo, focando o letramento, seguirá os preceitos da BNCC na área de linguagens e suas tecnologias, se a Base foca no uso das tecnologias e não há ferramentas/subsídios na escola? Responder a esta pergunta e ter de observar tanto os recursos materiais da escola e as possibilidades de viabilização. Em se tratando da Escola aqui observada no *lôcus*, as possibilidades de adequar letramento ao texto da Base são relativamente nulas. Uma vez que a escola não possui computadores para os alunos, nem qualquer outro tipo de material tecnológico desse tipo, como tablets e celulares.

Percebe-se nesta dimensão e pode-se dizer que a BNCC vem aprofundar as desigualdades sociais na medida em que apenas anuncia todas as possibilidades de um mínimo de aprendizagens e não garante as condições materiais mínimas para sua concretização. É possível dizer que ela vem contribuir para hierarquizar espaços sociais e sujeitos sociais em diferentes patamares.

Deste modo, torna-se imprescindível se (re) pensar o letramento que a BNCC propõe para que ela realmente inclua os alunos da Educação do Campo, e, assim, garantir a qualidade educacional para todos.

Referências

ANTUNES, Irandé. 2009. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BARTON, D.; Hamilton, M. **Local literacies: reading and writing in one Community**. London: Routledge, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: linguagens**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

KLEIMAN, Ângela. B. (org.) **Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife: UFPE, 2000.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aosdireitos-a-exigencia-de.pdf/at_download/file.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M., **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**, São Paulo: Global, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil." In: EVANGELISTA, Aracy Martins et. al. **A escolarização da leitura literária – o jogo infantil e juvenil**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campina: Pontes, 1988.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Gabriela Espírito Santo¹

Aline Suely Dias de Souza Ferreira²

Manoel Santos da Silva³

Cléia da Silva Lima⁴

INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394\1996, a legislação prevê um ensino público e gratuito a todos (BRASIL, 1996), inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e para abarcar todos os alunos da educação básica surgiu a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que além de perpassar por todos os segmentos da educação, atua também, para tratar de um público que por diversos motivos não conseguiu ou teve que se afastar da escola, seja por questões pessoais ou financeiras, levando os mesmos à exclusão ou discriminação, pois a sociedade cobra que se tenha um mínimo de grau de conhecimento sobre determinadas áreas do conhecimento, principalmente o mercado de trabalho.

Com efeito, para a temática da presente pesquisa, é pertinente ressaltar que em uma sociedade com base em um modelo desigual, como o capitalismo, que faz a diferença entre as pessoas serem imensas, existem sujeitos que não conseguiram frequentar a escola em tempo regular por vários fatores impostos pela vida, ou após iniciarem seus estudos tiveram que sair do ambiente escolar, e em algum momento de suas trajetórias tiveram a oportunidade de enxergar nas campanhas de alfabetização uma alternativa para mudarem de

1 Especialista em Linguagens e Práticas Sociais (IFAL). Professora da Rede Municipal de Ensino de Pilar-AL. E-mail: gaby.uni@homail.com

2 Especialista em Língua Estrangeira Moderna. E-mail: kalinnedias@gmail.com

3 Doutor em Educação. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas. E-mail: ma-noelsos@gmail.com

4 Mestranda em Educação (UFAL). Professora da Rede Municipal de Ensino de Flexeiras/AL. E-mail: cleialima5@gmail.com

vida e serem inseridos na sociedade de modo democrático, a fim de buscarem mais oportunidades no mercado de trabalho.

Nesse aspecto, a função do coordenador escolar é de fundamental importância, pois, para que o trabalho seja promissor, é necessário um entrosamento de toda a equipe educacional, daí entra a função de coordenador, que vai muito além de simplesmente impor normas e regras ao docente, mas de atuar com parceria, empenho e dedicação para que objetiva a inserção do aluno numa sociedade cada vez mais exigente.

Dessa forma, a equipe de coordenação pedagógica em atividade, busca antecipadamente trazer o aluno à escola, levando em consideração seus aspectos assistemáticos (bagagem de conhecimentos), visto que muitos chegam no ambiente escolar sem expectativas de melhoria de vida, sem poder de iniciativa e motivação. Características típicas do pensamento de Ausubel (2003) ao tratar da expressão conhecimento prévio, semelhante ao que defende Freire (1987, 1996) sobre os conhecimentos cotidianos do aluno.

A proposta do trabalho é abordar os aspectos relacionados à atuação do coordenador pedagógico na contemporaneidade, direcionados ao desenvolvimento de possibilidades que abarcam o movimento das políticas públicas destinadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). O interesse pelo tema da pesquisa dar-se-á pelo fato da importância da função de coordenador pedagógica de campo na campanha de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), localizado no município de União dos Palmares/AL.

Para fundamentar o estudo recorreremos aos escritos de Freire (1987), Moura (2001), Veiga (1998), Libâneo (2011), Paiva e Pinheiro (2011), e outros, que nos auxiliaram compreender como ocorre o processo de organização escolar sob a responsabilidade da coordenação pedagógica, tendo em vista a modalidade de educação de jovens, adultos e idosos.

O percurso metodológico é de natureza qualitativo que teve os contributos de Gil (2002, p. 44), que defende ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Se apresenta, também, como estudo de caso (YIN, 2005), por entender que o processo de contato direto com os coordenadores suscitou a realidade vivenciada por cada um, dentro de um processo de formação continuada na prática com os sujeitos aprendentes.

O estudo apresentou como resultado que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem, além do mais, o coordenador pedagógico exerce um papel importante na condução das atividades pedagógicas da escola, pois é esse coordenador que media a relação de professor x aluno, professor x direção, aluno x direção. Nesse sentido, quanto mais há afinidade entre esses

atores, o rendimento de aprendizagem surge com maior fluidez.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para embasar o estudo, foi preciso acessar o significado da atuação do coordenador pedagógico na campanha de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado. Ademais, foi necessário dispor as abordagens dos autores Freire (1987), Moura (2001), Veiga (1998), Libâneo (2011), e, Paiva e Pinheiro (2011), entre os pensadores que abordam tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto os afazeres dos coordenadores pedagógicos no PBA.

Nesse sentido, ficou evidente que para Freire (1987), o fundamental aspecto da educação é a sua questão social, portanto os termos técnicos são apenas pequenas partes que compõem a imensidão do que constitui a educação democrática. Nos estudos de Moura (2001), o professor necessita versar a construção do conhecimento dos sujeitos como um ato genuíno, comprometido com a sua profissão, pois atuar na educação que exige dinamismo e profundidade na vida de toda a sociedade direta ou indiretamente. Segundo Veiga (1998), o trabalho dos coordenadores pedagógicos pertence ao cenário de coletividade, portanto não é algo isolado da sociedade.

Seguindo o pensamento de Libâneo (2011), o principal elemento para o início da construção dos conhecimentos essenciais aos afazeres pedagógicos são as teorias voltadas para a humanidade. Na análise de Paiva e Pinheiro (2011), as narrativas realizadas pelos sujeitos possibilitam interpretações relacionadas com a elaboração dos discursos por influência do entendimento gerado pelas percepções do que acreditam ser real.

Não descartando essa percepção, Ausubel (2003) compreende que os alunos trazem para a escola os conhecimentos prévios que são aproveitados pelos professores para corroborar no processo de aprendizagem, pois é nessa relação com o cotidiano do aluno que se pode aprimorar práticas de ensino e de melhor rendimento.

Nesse âmbito, o coordenador tem a função de preparar o ambiente escolar, permitindo que o aluno possa trocar conhecimentos com os demais, assim, o professor torna-se facilitador do processo da aprendizagem, e a escola também atua para restaurar o ambiente escolar, buscando temas de relevância para serem tratados e discutidos dentro da realidade de cada um, inclusive da comunidade ao redor.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo elaborado e fundamentado é o resultado de uma experiência que aconteceu por meio de aplicação de uma entrevista realizada de forma bibliográfica com os profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos de campo do Programa Brasil Alfabetizado PBA). O local da pesquisa (realizada anteriormente ao período pandêmico) foi o município de União dos Palmares/AL, no turno noturno. A metodologia praticada foi concebida por uma estratégia de pesquisa predominantemente qualitativa, que ocorreu devido ao roteiro analítico das entrevistas, análise documental e análise criteriosa dos dados.

A entrevista foi baseada em apenas uma pergunta feita ao coordenador, visto que aprende-se muito a teoria, a legislação, faz-se laboratório simulando a sala de aula, possíveis intervenções do professor e supostas dúvidas dos alunos, no entanto, sabe-se que a realidade prática de um ambiente escolar muito se distancia da teoria, pois na maioria das vezes faltam verbas, materiais ou até mesmo motivação por parte dos profissionais da educação. Consideramos a pesquisa como estudo de caso, apoiados em Yin (2005, p. 32) por ressaltar que:

O estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, visando conhecê-lo na sua globalidade como uma unidade ou sistema integrado, seja pessoa, instituição ou acontecimento.

A pergunta consistia na percepção se o coordenador consegue atuar satisfatoriamente na prática em meio a tantas dificuldades existentes na educação básica, se os docentes estão preparados para lidar com as divergências habituais do cotidiano em sala de aula, e prioritariamente, se os alunos conseguem aprender de forma minimamente satisfatória.

As respostas foram baseadas dentro da realidade de escolas públicas de um município do interior do estado de Alagoas, União dos Palmares, que apesar das dificuldades existentes conseguiu superar as expectativas e facilitar a educação.

Para tanto, foi enfatizado o estudo de caso, que para Lüdke e André (1986) é formado por pesquisa complexa e extenuante de forma plural ou singular de objetos, de modo que possibilita a ampliação e específico conhecimento.

A entrevista foi baseada em experiências vividas em um ambiente escolar onde o docente, apesar de ter autonomia na classe, atua juntamente com a coordenação para um trabalho comprometido e democrático, permitindo assim que o discente seja parte do processo de ensino/aprendizagem e o docente facilitador do conhecimento.

O PAPEL DA COORDENAÇÃO EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO

No contexto social em que os sujeitos possuem diversas maneiras de interagir uns com os outros e perpassam por vários espaços da sociedade, é essencial explorar a educação, pois esse é um processo em que de modo **ininterrupto**, os sujeitos podem adquirir aprendizado e saberes das mais variadas formas. Tais conhecimentos são fundamentais para a vida humana.

Para Freire (1987), a educação é interpretada como um ato político, crítico e reflexivo, o qual abrange concepções que vão além do processo de alfabetização, torna os sujeitos conscientes de seus direitos de liberdade a fim de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.

A pesquisa aconteceu em diversos locais, pois as coordenadoras pedagógicas de campo exercem suas funções de forma abrangente, dado que atingem as comunidades rurais e as comunidades urbanas, tendo uma sede que faz parte estrutural do apoio para todos que fazem parte do programa e desenvolvem seus projetos para atender as questões correspondentes ao ensino e à educação, localizada no centro da cidade de União dos Palmares/Alagoas.

Desse modo, Veiga (1998), enfatiza que é relevante falar que a estrutura organizacional do trabalho pedagógico nas instituições educacionais possui mediações com as estruturas organizacionais da sociedade de modo geral.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da temática apresentada, foi importante procurar por algumas coordenadoras pedagógicas de campo, já que essas possuem uma relação mais próxima com as alfabetizadoras e os alunos. Dessa forma, duas tornaram-se voluntárias e se disponibilizaram com o objetivo de contribuir com a pesquisa para responder à seguinte questão: Como você consegue desenvolver seu trabalho a partir de conceitos aprendidos no Programa Brasil Alfabetizado visto que a realidade teórica difere tanto da prática?

Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada anteriormente ao período pandêmico, o que só confirma que as dificuldades já existiam no contexto tecnicamente habitual, e com o COVID -19 só acentuou ainda mais.

As respostas foram bastante promissoras no que diz respeito às questões políticas e técnicas, porém deixou a desejar a prática pedagógica alegando que algumas escolas, infelizmente, não possuem suporte para atender a demanda, e principalmente não possuem recursos financeiros para amparar as reais necessidades da classe discente, mas pelo menos houve uma vontade de fazer diferente, buscar e reforçar junto ao docente uma melhoria aos alunos, que muitas vezes chegam sem motivação.

Paiva e Pinheiro (2011, p. 27) expõem que “as narrativas podem ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, em que acreditamos existir”. Para refletir sobre os multifacetados pensamentos dos sujeitos é imprescindível conhecer a nossa sociedade profundamente a fim de entender os discursos veiculados.

Conforme a ótica acima explanada, o ato de alfabetizar deve ser responsável e atuante na democracia, trazendo consigo ideias e argumentos voltados para a resistência da população contra o viés antidemocrático que se encontra no meio social. Na visão de Moura (2001, p. 98), “[...] o princípio de Emília Ferreiro e Vygotsky de que alfabetizar é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige uma competência e compromisso de profissionais preparados para tal”. Certamente, para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) que visa à alfabetização é indispensável dimensionar as condições de saberes que são fornecidas aos educadores por meio de práticas e formação adequadas ao nível que a modalidade precisa.

As campanhas de alfabetização evidenciam e reforçam as reais necessidades que existem na vida dos sujeitos que vão além do ensino básico, as quais envolvem processos mais complexos na sociedade. Sendo assim, os programas que atendem à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) merecem atenção constante para evitar degradações e equívocos.

Desse modo, Fávero e Freitas (2011, p. 386) [...] entender a EJA pode ser assumido como plataforma para rever os programas em execução, visando a reorientá-los na perspectiva de uma política integrada para jovens e adultos. [...]. Por conseguinte, observa-se a necessidade de agregar valores que desencadeiem responsabilidade e foquem na linhagem que abrange um elemento essencial para fazer e manter a estrutura dos programas educacionais: a verificação contínua durante todo o processo para poder ocorrer mudanças significativas.

Para o entendimento de Libâneo (2001), o coordenador fortifica, esclarece, lida, contribui e qualifica as ações pedagógicas curriculares, condicionando o favorecimento no sentido de apoiar didaticamente e pedagogicamente os professores nas suas áreas de conhecimento. Ao falar da interação com os educandos, ao mesmo tempo os coordenadores pedagógicos interagem com a comunidade dentro da qual se encontram. Para haver um trabalho voltado para a realidade local tem que haver o engajamento entre a proposta curricular e didática da instituição e a comunidade, reconhecendo

suas especificidades.

Ao analisar as entrevistas, foi possível notar que as coordenadoras enfatizam o reconhecimento do valor formativo e humano do seu trabalho na campanha de alfabetização. Para além disso, destacou-se o fato de haver contato direto entre os profissionais que atuam no programa por conta dos afazeres coletivos que necessitam da cooperação de todos.

Outrossim, as coordenadoras sublinharam a relação entre a superação do analfabetismo e as suas formações em nível superior em Pedagogia, apresentando indícios da contribuição dos seus conhecimentos acadêmicos para atender o objetivo do Programa Brasil Alfabetizado. Para tanto, relata Freire (2008) que é por meio dos elementos da “leitura da palavra” e da “leitura de mundo” que os sujeitos refletem e compreendem o mundo em que vivem, conseqüentemente, o autor destaca que para transformar a realidade é preciso haver a relação entre os tipos de leituras destacadas e os diálogos entre os sujeitos.

Em todos os espaços deve haver um acolhimento mais sensível para promover as interações comunitárias. Segundo Fonseca (2001), o ambiente educacional deve ser um agente de transformação, apontando para a conquista da cidadania e do fortalecimento humanístico. Por meio da participação coletiva, aliás, tal cenário também deve colaborar com as decisões que são realizadas comunitariamente com a plena concepção que visa vencer os desequilíbrios, arbitrariedade e a singularidade, favorecendo as condições para conscientizar o papel do comprometimento.

Socialmente, nota-se que as pesquisas sobre as campanhas de alfabetização são fundamentais para o desenvolvimento humano. Com o objetivo de enfatizar tais indagações, Libâneo (2001) defende que as bases teóricas e epistemológicas, entre outras atribuições, concomitantemente, servem para o entendimento das dificuldades que são relacionadas à didática e aos conhecimentos específicos e pedagógico-didáticos que se articulam em prol dos resultados no processo de aquisição de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa deste trabalho de cunho bibliográfico, houve mais notoriedade sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos na campanha de alfabetização de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) chamado Programa Brasil Alfabetizado (PBA), sendo possível aprofundar a reflexão sobre a importância desses profissionais que contribuem com a educação de nosso país.

Deve-se haver uma parceria entre os mesmos profissionais, juntamente com os docentes e discentes, a fim de que o ensino/aprendizado possa ser propagado e harmonizado dentre as possibilidades do aluno como um todo.

De modo mais detalhado, promoveu-se a vontade de favorecer a autenticidade do comprometimento das políticas públicas por meio dos programas educacionais diante da realidade que é posta aos atores envolvidos nesse objetivo como um todo.

Com a realização da pesquisa foram tecidos diálogos possíveis a favor da ligação do trabalho educacional dos Coordenadores Pedagógicos com a humanização dos sujeitos de forma reflexiva. Nesse caminho, os estudos apontaram que ser coordenador pedagógico de uma campanha de alfabetização requer características múltiplas de auto avaliação para desvendar novos pensamentos e olhares constantemente, considerando a voz de todos que compõem a sociedade.

Desenvolvendo um local de trabalho que contribui com a formação dos sujeitos, a recorrente contribuição da coordenação no percurso feito pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é um componente fundamental para viabilizar o exercício da cidadania nos aspectos sociais e humanos do meio social, onde visa-se a inserção para o mercado de trabalho e serve como ferramenta na luta contra o conformismo e as disparidades que podem estar presentes tanto na vida dos alfabetizadores quanto na vida dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Nota-se com isso a importância não apenas da notoriedade do alfabetizador do programa, ou do coordenador da instituição, como também do docente em sala de aula, mas o engajamento da classe discente como um todo, pelo desenvolvimento da sua autonomia e criticidade, e isso é o que mais importa e convém, que é a certeza de que os alunos estão participando e interagindo, e acima de tudo, saindo da prostração e exclusão.

O resultado dessa pesquisa foi extremamente satisfatório com a devida participação do que realmente importa na educação, que é o aluno, ainda que não se pode desmentir o mérito também do coordenador e do docente que visam uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. **Jornal APASE: suplemento pedagógico**. São Paulo, v. 2, n. jan, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas, nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MOURA, Tânia Maria de Melo. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, Antônio F. Ribeiro de. **Currículo e Cultura no Ensino Fundamental de Jovens e Adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió, 2001.

PAIVA, J.; PINHEIRO, R. A. **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA**: ações plurais, sentidos singulares. Natal: EDUFRRN, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A NECESSIDADE DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Gabriela de Moraes Chaves¹

Introdução

Este artigo surge devido à necessidade de compreender o trabalho da supervisão escolar em uma escola de tempo integral. Compreende-se que a escola de tempo integral resulta do acréscimo da jornada escolar, sendo respaldada pelo artigo 34, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A jornada escolar de ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola; o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério do sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Desta forma, a criança vai para a escola pela manhã e volta para sua casa apenas ao final do dia. A proposta da escola integral é que a criança seja acolhida pela escola, esteja segura, se alimente e aprenda através de projetos e de forma lúdica.

A metodologia utilizada neste artigo será utilizada para verificar como a supervisão escolar desenvolve seu trabalho em uma escola de tempo integral. Assim como disse Chizzotti (2003), apontar-se-á objetos ocultos que podem estar presentes na relação e inter-relações entre a Secretaria Estadual de Educação, a supervisão escolar e os docentes da referida escola acima citada.

Utilizar-se-á para análise o “Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral ensino fundamental”, disponibilizado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Por questões éticas, não mencionaremos o nome da supervisora entrevistada.

O *locus* da pesquisa será a Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Dornelles Vargas, que será exemplificada a seguir. Para a implantação do turno integral na escola foi levado em conta os índices de aprendizagem, a

1 Mestranda da Universidade Federal do Pampa. Professora da rede municipal de Dom Pedrito-RS. E-mail: gabinhadp@hotmail.com

vulnerabilidade social, a quantidade de alunos que recebem auxílio através do Bolsa Família e os índices de violência ao redor da escola. Além dos contextos dos núcleos familiares, a exposição aos perigos externos e os processos de ensino e aprendizado.

O contexto da escola de tempo integral e o documento orientador

A Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Dornelles Vargas possui o ensino fundamental de primeiro ao nono ano, ensino médio e ensino de jovens e adultos (EJA). Esta escola de tempo integral está localizada em Dom Pedrito-RS, no bairro Oscar Vicente y Silva, um dos bairros mais violentos de com alto índice de vulnerabilidade social.

Primeiramente é necessário observar que, segundo Meira e Tenreiro (2015, p. 4):

uma escola de turno integral por si só não realiza uma educação integral, mas que uma educação integral se dá por meio de atividades organizadas e estruturadas que visem o bem-estar tanto do educador quanto do educando, proporcionando a interação, troca de experiências e troca de conhecimentos entre ambos, proporcionando ainda o ensino e aprendizagem. Fazendo uso destes paradigmas, em uma escola de turno integral certamente a educação será integral e integrada.

O turno integral contempla apenas os alunos de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental da escola funcionando de forma intraclasse². Sendo uma turma de primeiro ano composta por vinte e um alunos. Uma turma de segundo ano composta por vinte e dois alunos. Duas turmas de terceiro ano: uma composta por dezoito alunos e outra com dezesseis alunos. Uma turma de quarto ano composta com vinte e oito alunos e um quinto ano composto por dezoito alunos. Contemplando cento e vinte e três alunos de seis a doze anos, no total.

Os alunos que participam do turno integral possuem aulas diversificadas que atendem a proposta do Documento orientador, tais como: Centro de Línguas (língua espanhola), Práticas Matemáticas, Ensino de Ciências, Práticas Desportivas, Artes, Educação Ambiental e Leitura e Produção Textual. Tais disciplinas interagem com a proposta do Documento orientador:

O Currículo da Escola em Tempo Integral apresenta a Formação Geral articulada e integrada às Atividades Curriculares Obrigatórias e Eletivas. Formação Geral: Linguagens: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Arte; Educação Física; Ciências Humanas: Geografia; História; Ensino Religioso; Ciências da Natureza; Matemática. (RIO

2 Ocorre na mesma turma em que o estudante se encontra.

GRANDE DO SUL, 2014, p. 29).

Com relação ao planejamento e a organização, a escola de tempo integral considera as necessidades dos alunos sem deixar de obedecer a proposta do Documento orientador. São ofertadas as mesmas disciplinas para todos os alunos participantes. Entretanto, a disciplina eletiva de Educação Ambiental está sendo ofertada apenas para o quinto ano no turno integral.

A proposta da escola atende as orientações básicas no que se diz respeito à carga horária dos alunos: “a qual aponta para uma carga horária de 8 (oito) horas diárias.” (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 11-12)

Os alunos entram às oito horas e quarenta minutos, tomam café da manhã e seguem para suas atividades do turno integral até o meio-dia e quinze minutos, quando são encaminhados para o almoço. Após almoçarem, os alunos possuem recreação e às treze horas começa com as atividades do turno regular. Como se observa, os alunos cumprem às oito horas previstas de segunda-feira à sexta-feira na escola.

A Supervisão Escolar

Para discutir a função e a importância do papel do supervisor escolar se faz necessário, primeiramente, conceitua-lo. Conforme Nérici (1974, p. 29), a supervisão escolar é a “visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola”.

O papel do supervisor escolar seria de dar “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13). Ainda de acordo com este autor, a supervisão escolar “foi imposta à educação brasileira como uma necessidade de modernização e de assistência, a fim de garantir a qualidade do ensino, mas, também para assegurar a hegemonia das classes dominantes”. (RANGEL, 1988, p.76)

Ainda nesta concepção, Zieger (2003) afirma que o supervisor tem o papel de pensar e planejar projetos coletivos. Desafiando os educadores a “pensarem sobre suas vidas [...] e os desafia a fazerem o mesmo com seus alunos, provoca a construção de projetos que ‘façam’ no ontem para explicar o ‘hoje’, mas não só isto. Ele questiona o projeto de futuro, o que se pensa e se deseja fazer no Amanhã!” (ZIEGER, 2003, p.7)

Seguindo este pressuposto, nota-se a importância do supervisor dentro da escola. Gimenes e Martins (2010), dizem que cabe ao supervisor escolar a missão de liderar o processo de ensino e aprendizado. O supervisor seria um

profissional com muita vontade de pôr teorias em prática, mas “na maioria das vezes limitado pelo pouco tempo destinado às suas verdadeiras atividades, pois a maior parte deste é direcionado à resolução de questões burocráticas” (GIMENES e MARTINS, 2010, p. 380).

Logo, não podemos afirmar que depende somente do supervisor escolar o êxito ou fracasso da escola, visto que este profissional por vezes é limitado ao tempo e à burocracia escolar. O sucesso ou fracasso da proposta está associada a uma série de fatores da/na escola, sejam fatores internos, como no setor financeiro, pedagógico e administrativo, ou fatores externos, como no núcleo familiar, sociedade e burocracias inseparáveis do ambiente escolar.

Para compreender melhor como funcionava a supervisão na escola aqui descrita, foi feita uma entrevista com a supervisora escolar responsável pelo turno integral. Tal entrevista utilizou um questionário aberto a fim de conhecer melhor o trabalho de uma supervisora escolar em uma escola com turno integral.

Questionou-se sobre a formação e atuação da supervisora. Ela respondeu que possui graduação em pedagogia com especialização em supervisão e orientação escolar. Complementou que possui vinte e cinco anos nesta função, sendo que está há um ano à frente da supervisão do turno integral.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades em supervisionar o turno integral a supervisora respondeu:

O turno integral foi um grande desafio para mim. Trabalhamos através de projetos, seguindo as datas comemorativas da escola, da cidade e que achamos conveniente desenvolvermos. Por trabalharmos com projetos possuímos mais dificuldades para abranger todas as disciplinas. A maioria dos docentes vê o turno integral como um projeto que dá aulas de reforço escolar ou como o “Mais Educação”. Fato este inverídico, pois o turno integral abrange muito mais objetivos. (Supervisora).

Nota-se a partir do seu relato que não há uma compreensão do corpo docente sobre a proposta/finalidade do turno integral. Como foi dito no referencial teórico deste trabalho “a educação integral vai além de aulas de reforço ou atendimento individualizado” (MOLL, 2011, p. 99). Com relação às diferenças entre supervisionar o turno integral e o turno regular a supervisora relatou que:

O turno regular possui conteúdos programáticos, uma estrutura. Seguimos agora a Base Curricular Nacional atualmente. O turno integral parte praticamente do zero por trabalharmos desenvolvendo projetos. Por exemplo, este ano (2017) Dom Pedrito teve inúmeras enchentes, o bairro que pertence a nossa escola não se situa perto do rio, porém entrou água nas residências devido ao descarte de lixo em lugares

impróprios. Vendo este problema propus mais de uma vez aos professores para que trabalhassem sobre poluição com os alunos. (Supervisora).

Percebe-se através da fala da supervisora que há sim diferenças em se trabalhar nos dois tipos de ensino: turno integral e regular. O turno integral se torna mais complexo na medida em que se trabalham projetos interdisciplinares com o “aqui e agora”. Não há uma lista de objetos de conhecimento e habilidades definidas para servirem de sequência ao longo do ano letivo como há no currículo regular. Deste modo, os professores que atuam no turno integral necessitam utilizar sua criatividade para a elaboração de projetos que ajudem nos conteúdos do turno regular, sejam lúdicos e não se tornem repetitivos aos alunos.

A educação integral

A educação integral e a oferta de educação em tempo integral têm sido tratadas ao longo dos anos por diversos educadores da área do Currículo Escolar. Apresentando sua oferta respaldada na Constituição Federal nos artigos 205, 206, e 207; no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei nº 9.089/90; na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01; no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/07 e na Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 7/10.

O Projeto de Lei do Plano Nacional da Educação 2011-2020 apresenta como uma das metas “oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica”.³

Conforme o Ministério da Educação, a educação em tempo integral demanda mais do que compromisso da comunidade escolar, visto que:

Impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

De acordo com o “Documento orientador para a reestruturação

3 http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.

curricular das escolas em tempo integral ensino fundamental”⁴, disponibilizado pelo Departamento Pedagógico - Coordenação De Gestão da Aprendizagem - da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), a escola educação integral deve atuar como uma comunidade de aprendizagem, na qual os alunos possam desenvolver uma cultura solidária, democrática e participativa, por meio do desenvolvimento de atividades transformadoras. Deste modo, a educação integral:

Constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral (PDDE – Manual de Educação Integral, 2009, p.88).

Vale ressaltar que a educação integral vai além da educação escolar, das aulas de reforço ou de um atendimento individual. Desta forma a educação integral “articula o projeto da escola com atividades esportivas, informática, arte, música, teatro, artesanato, entre outros, para melhorar a aprendizagem dos alunos.” (MOLL, 2011, p. 99)

Embora haja ainda várias concepções e/ou teorias sobre a educação de tempo integral no Brasil, a proposta deste tipo de ensino ainda gera debates; uma vez que tal educação:

Apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando a dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. Esta concepção de Educação Integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da ideia de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados (BRASIL, 2009b, p. 14-15).

De acordo com Wust (2013), citando Anísio Teixeira, há necessidade de dar aos alunos um currículo completo, com diferentes oficinas, além da escola fornecer alimentação e apoio à saúde. Dando assim apoio aos alunos para uma formação completa, ou seja, para ele uma escola de educação

4 http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_gca_doc_orient_tempo_integ.pdf

integral deve ter atividades diversificadas: “trata-se de uma escola que não somente reproduz a comunidade humana, mas ergue-a a nível superior ao existente naquela época e que se configura até hoje.” (WUST, 2013, p. 8)

Seguindo esta perspectiva, Arroyo (2012) estipula como a escola de educação integral necessita organizar-se.

No turno normal a escola e seus profissionais cumprem a função clássica: ensinar-aprender os conteúdos disciplinares na exclusividade dos tempos de aula, na relação tradicional do trabalho docente-discente, nos tratamentos tradicionais da transmissão de lições, deveres de casa, avaliações, aprovações-reprovações[...]. Para o turno extra, deixam-se as outras dimensões da formação integral tidas como optativas, lúdicas, culturais, corpóreas, menos profissionais, mais soltas e mais atraentes (ARROYO, 2012, p. 45).

Deste modo, a Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Dornelles Vargas implantou a educação de tempo integral no ano de 2016. A escola conta com oito professores graduados e ligados à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul aptos a lecionarem para os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Assim, os docentes trabalham por meio de projetos e subprojetos procurando desenvolver suas aulas interdisciplinarmente como sugere o Documento orientador:

Valorizar o trabalho em parceria, em equipe interdisciplinar, integrada (tanto o corpo docente como o discente), estabelecendo pontos de contato entre as diversas áreas do conhecimento, componentes curriculares e as atividades do currículo; • Desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, de construção, de investigação e de descoberta; • Definir uma base teórica como eixo norteador de todo o trabalho escolar, seja humanista (que tipo de ser humano se quer formar), psicopedagógico [...]. Desenvolver projetos coletivos na escola, garantindo a integração de conteúdos por meio do planejamento coletivo tendo as características das fases do desenvolvimento humano, das áreas e dos componentes curriculares como referência. Um projeto surge de uma situação, de uma necessidade sentida pela própria escola e consta de um conjunto de atividades planejadas e empreendidas por iniciativa da escola e do seu coletivo em torno de um objetivo comum (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 17-18).

Conforme os preceitos de interdisciplinaridade propostos por tal documento, foram criados projetos a serem trabalhados e seguindo o conceito de educação de tempo integral. Projetos que “incluem a cidade, seus espaços, recursos e acontecimentos como campo estratégico de aprendizagem e desenvolvimento de crianças, adolescentes e também de adultos” (NILSON, 2009, p. 34).

Cada projeto possui aproximadamente a duração de um mês, sendo

levado em conta as ações sociais presentes no calendário do município de Dom Pedrito-RS, datas comemorativas como o Dia da Água, Dia das Mães, Semana Farroupilha, Dia da Consciência Negra, etc. Desta forma, serão cumpridas as propostas do Governo do Federal e Estadual referentes a escola de tempo integral.

Os professores desenvolvem os seus projetos ora sozinhos, ora integrados com os demais professores. Por vezes, os professores do tempo integral desenvolvem atividades sugeridas pelos professores da aula regular para “reforçar” algum conteúdo, ou aprofundá-lo.

Com relação a avaliação, são construídos pareceres individuais para cada aluno de forma integrada entre as disciplinas. Desta forma, conforme a proposta avaliativa o aluno ao participar das aulas levaria mais a sério a proposta dos projetos desenvolvidos tendo em vista que a avaliação é o conjunto dos turnos de forma integrada.

Considerações finais

Neste trabalho, verificou-se como a supervisão escolar desenvolve seu trabalho em uma escola de tempo integral e seu trabalho através de projetos. Nota-se a importância do turno integral no cenário educacional. Há muitas dificuldades e falta de informações, por parte dos professores do turno regular, sobre a proposta do projeto, que precisam ser esclarecidas.

É clara a importância do turno integral na escola e de como isso contribui positivamente aos participantes: os alunos realizam suas refeições na escola, estão protegidos durante o período e aprendem de uma forma lúdica.

A escola aqui citada ainda precisa realizar algumas adaptações para que a proposta possua mais sintonia na realização dos projetos. Como por exemplo, é preciso inserir a sugestão do currículo sobre objetos de conhecimento para que os professores desenvolvam como reforço escolar. E assim, poderiam desenvolver projetos e sequências didáticas além do reforço, de forma conjunta sempre e não apenas quando se necessita aprofundar algo específico.

Essa forma conjunta é imprescindível, visto que a escola deve funcionar como um todo e não com divisão de tarefas entre os professores. Os professores do turno integral têm a mesma responsabilidade de formação do que os professores que atuam somente no turno regular.

É essencial valorizar a importância do papel do supervisor escolar. Além de sua participação, intervenção e mediação no turno integral. Tendo em vista que a escola de tempo integral trabalha através de projetos

interdisciplinares e necessita de alguém para mediar suas discussões durante as propostas de desenvolvimento de novos projetos, assim como sugerir novas temáticas, orientar conforme as necessidades e mediar o turno regular e o turno integral.

Conclui-se que o papel do supervisor na escola de tempo integral perpassa a função de coordenar e supervisionar, ele torna-se fundamental para a ligação entre o desenvolvimento do trabalho pedagógico entre o currículo e o integral, para o agregamento, suporte e desenvolvimento dos projetos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. “direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”. In: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.
- _____. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE**. Brasília, 2009.
- _____. Ministério da educação. **Educação integral: texto-referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, 2009a.
- _____. Ministério da educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC, 2009b.
- _____. **Projeto de Lei PNE. Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc Acesso em: 15 de janeiro de 2022.
- CHIZZOTTI, Antônio. “A pesquisa qualitativa em ciências humanas.” In: **Revista Portuguesa de Educação**. N^o16(2), 2003.
- GIMENES, O. M.; MARTINS, A. “A. Supervisão escolar: entre os ditames da legislação e os desafios da prática pedagógica” In: **Revista da Católica**. Uberlândia, v. 2, n. 3, 2010.
- MOLL, Jaqueline. “A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública”. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.
- NILSON, L. H. “Intersetorialidade e contextos educacionais”. In: **Tv escola - salto para o futuro: educação integral e intersetorialidade**. Brasília:

MEC/SED, ano XIX, nº 13, out. 2009. p. 22-28. Disponível em: tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182240EduIntegralInter.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

RIO GRANDE DO SUL. **DELIBERAÇÃO CEE/CEB n.º 016/99, 12 /11/1999. Regimento Escolar**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Deliberacao1699cee.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **PARECER CEE/CEB n.º 739/10. Consulta sobre oferta da educação em tempo integral e de ações complementares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_739_10.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretária de Educação. **Documento orientador para a reestruturação curricular das escolas em tempo integral do ensino fundamental**. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_doc_orient_tempo_integ.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

TENREIRO, Maria e MEIRA, Marta. “Escola de período integral: a organização do tempo e dos espaços pedagógicos no 1º ano do ensino fundamental”. In: **XII Congresso nacional de educação. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**. Paraná: PUCPR, 2015.

WUST, Aline Adelaide. **A escola de tempo integral e sua relação com o desenvolvimento integral dos sujeitos da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Ijuí – RS. 2013.

ZIEGER, L. **A reconstrução da profissão de supervisor (a) educacional: as possibilidades da universidade e os caminhos do zeitgeist**. VI Seminário Intermunicipal de Pesquisa do Campus de Guaíba; o IV Salão de Iniciação Científica e a I Mostra de Atividades Extensionistas. 22-24 out. 2003. Anais... Guaíba: Universidade Luterana do Brasil, 2003. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2003/resumos/pedagogia/colokios/reconst>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

O SUPERVISOR PEDAGÓGICO E SUA PRÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA E CONTEXTOS DE INCLUSÃO

Juliana da Consolação Rodrigues¹

1 INTRODUÇÃO

O campo da formação de professores/as, especialmente o da formação continuada, têm movimentado as discussões em educação nos últimos anos. Imbernon (2010), ao reconhecer os avanços no conhecimento teórico e na prática de formação continuada, afirma que houve uma evolução, mas que esta não foi acompanhada de estudos, sendo que levamos poucos anos analisando, pesquisando e escrevendo sobre isso.

Este trabalho coloca em relevo esse aspecto formativo dos docentes para, em primeiro lugar, ressaltar que aqueles que atuam na supervisão escolar são, na maior parte das vezes, formados em Pedagogia. Em segundo lugar, ressalte-se que o perfil do profissional da supervisão escolar tem sido encarado como um formador dos professores. Por isso, cada vez mais se tem exigido desse profissional no que tange ao seu aspecto formativo. Para dar conta dessas exigências e em busca de constante aperfeiçoamento, ele tem buscado uma formação continuada e em serviço.

Essencialmente, sua estratégia é mobilizar-se para aprimorar sua formação para atuação no contexto escolar. Para isso, junto aos docentes, constrói práticas, estratégias e meios para que o educando tenha suas necessidades atendidas. ALMEIDA, SOARES E SOARES (2015), frisando essa

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA). Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Especialista em Alfabetização e letramento pela Faculdade Sul de Minas- FASUL. Especialista em ABA- Análise do comportamento aplicada pela Faculdade Sul de Minas- FASUL e Docente na Educação Infantil do quadro efetivo da Rede Municipal de Barroso-MG. Docente nos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Barbacena-MG. E-mail: julianarodrigueseducacao@gmail.com.

necessidade dialógica com os outros setores da escola, salientam que o professor é o profissional mais diretamente relacionado com o processo ensino-aprendizagem, mas outros profissionais contribuem para os resultados educacionais da escola.

Ao estender esse chamamento à comunidade escolar, os autores apontam que é o pedagogo que atua na organização do trabalho pedagógico da escola desenvolvendo práticas educativas com professores, pais, alunos e comunidade. Sendo assim, sua atuação é fundamental para o bom andamento das atividades didáticas.

Neste estudo, pretende-se fazer uma revisão bibliográfica para podermos entender como a formação continuada dos pedagogos pode contribuir com a atuação docente. Além disso, busca-se refletir como seriam os pontos fundantes para essa formação. Salienta-se que o processo deve levar em consideração e dar ênfase à prática do profissional, sendo que esses cursos devem levar em consideração o contexto de atuação profissional.

2 Direito à educação, supervisão escolar e formação docente

Este artigo tem como pressuposto que os que possuem necessidades especiais tem direito à educação e que, ao frequentar as escolas, esses sujeitos terão seus direitos alargados. Rahme (2013), no levantamento e análise de documentos e publicações referentes às experiências educacionais sobre o tema desenvolvidas no Brasil, nos Estados Unidos e na Itália, afirma que o processo de inclusão se encontra articulado a um movimento mais amplo de internacionalização de direitos. Para a autora, a Constituição Federal de 1988 definiu, no artigo 208, que o atendimento educacional especializado é dever do Estado, devendo ser disponível em caráter preferencial na rede regular de ensino.

Partimos do princípio que a educação é interminável, por isso a necessidade de uma formação continuada. Entendemos, com Paro (2012), que a educação é formação da personalidade do educando, que se apropria da cultura, do conhecimento e de tudo que é produzido historicamente pelo homem. Acreditando que, em um regime democrático, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação.

Dentro da discussão do direito à educação, um dos temas mais debatidos no âmbito educacional brasileiro é a política de educação inclusiva que defende um sistema escolar para todos. Essa afirmação é condizente com a defesa de um ambiente escolar que seja voltado a inclusão de todas as particularidades dos educandos.

Mas, apesar das garantias legais e exigências constitucionais, a efetivação da educação inclusiva tem sido colocada em questão. Como dentro do cenário mais amplo do contexto brasileiro, um dos planos centrais de discussão está assentado na figura do docente. O que se coloca em questão é a qualidade da formação deste profissional para sua atuação nos contextos escolares. No bojo dessas discussões, o Plano Nacional de Educação (PNE), elaborou metas e estratégias para melhorar a educação brasileira no decênio 2014/2024.

Duas, das vinte metas estabelecidas, comportam discussões que são no âmbito formativo, pedagógico e docente. A 15ª meta assegura aos professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Já a 16ª meta pretende que se forme, em nível de pós-graduação, ao menos 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE. Garante que os profissionais da educação básica terão acesso à formação continuada em sua área de atuação.

3 O supervisor educacional e sua prática

Em estudo sobre a concepção dos profissionais escolares sobre a surdez, SILVA et. al. (2018) afirmam que os supervisores escolares dispõem enormes esforços para atender e educar os alunos deficientes. Elas também salientam seu sentimento de frustração por ouvirem às demandas dos professores referentes ao pouco avanço e/ou (in)compreensão sobre os conteúdos apresentados em sala de aula. Os autores deixam claro que o professor recorre à supervisão para confiar sobre seus avanços e retrocessos.

Para que as práticas fossem aperfeiçoadas, uma das saídas encontradas no Plano Nacional de Educação foi a promoção de cursos de formação inicial continuada. Ficou latente que havia grande impacto da formação do professor no rendimento dos alunos e na melhoria da qualidade da educação pública brasileira, transferindo grande responsabilidade para o docente. O que se observa é que a formação deste profissional pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino tem estimulado a produção de novas saídas. Todavia algumas condições são essenciais no processo de formação de professores que atuam na modalidade de jovens e adultos.

É necessário que os professores possam ter acesso a meios de analisar os modos como se construiu historicamente a EJA nas instituições de educação pública e também entender que os alunos da EJA possuem várias características em comum, estando ligados com uma trajetória de negação de direitos: em especial a educação. Por isso, esta modalidade está no âmago das

discussões sobre a efetivação de outros direitos.

Ele se justifica pela necessidade de orientar melhor as práticas docentes, uma vez que muitos professores possuem apenas a licenciatura e não um processo formativo específico e voltado às peculiaridades da EJA. Percebe-se que uma continuidade no processo formativo é visto como um meio de promover o desenvolvimento e a melhoria nos índices de rendimento dos alunos. Além desse fator, professores, pedagogos e gestores são pressionados pelas exigências das legislações e das políticas públicas educacionais a buscar cursos de formação.

Para a educação isso é fundamento. A inserção dos sujeitos marginalizados, e que constitucionalmente são possuidores de direitos, produzem significativas transformações na escola, nos currículos e exigem de nós educadores novas práticas e um entendimento libertador. Mas isso é positivo porque nos tenciona, pois não nos dá o lugar do conformismo e distensiona a buscar alternativas

O objetivo dessa educação está relacionado com a possibilidade de esses grupos sociais sejam integrantes de coletivos e esta educação visa a potencializar a atuação destes nos diversos meios da vida social e política quando de sua “conversão em atores sociais, ou seja, protagonistas de sua história e da história das sociedades em que atuam” (CARRILLO, p.22, 2013). Este mesmo autor, ao estudar a educação popular e sua efetivação, afirma que esta é orientadora de uma emancipação dos sujeitos. Por isso, é enorme o desafio de formação de educadores populares.

A educação de jovens e adultos pode ser entendida como composta de dois entendimentos diferentes. Segundo Fávero (2013), o primeiro deles versa que essa educação é entendida apenas como alfabetização e educação de base. É a extensão desta aos que não foram escolarizados na idade certa. Já a segunda, é uma forma específica de fazer esta educação em uma “pedagogia dialógica com os grupos populares, uma perspectiva política de crítica e transformação da realidade, própria da educação popular” (Fávero, p. 50, 2013).

Por isso, é importante que sejam desenvolvidas pesquisas que contribuíssem para desvelar a contribuição desse profissional para a garantia e efetivação do Direito à Educação. A maior dificuldade para desenvolver uma pesquisa com esse cunho é a falta de referencial teórico específico que diga respeito da atuação profissional do Pedagogo.

No geral, a supervisão pedagógica é exercida por aqueles egressos do curso de Pedagogia. Este profissional tem formação específica para fornecer orientações de cunho pedagógico aos professores e demais membros da comunidade escolar. Todavia, ele também se vê associado a diversos fatores

limitantes. O primeiro que eu gostaria de acentuar aqui é o que se relaciona com o aspecto formativo. Vargas e Peixoto (2019) afirmam que, ao longo dos anos, o curso de Pedagogia no Brasil esteve envolto em polêmicas sobre sua especificidade e suas características. Isso quer dizer que haviam oscilações entre a definição do pedagogo como professor e/ou como especialista em educação.

Para as autoras, isso significou uma discussão sobre o estatuto da pedagogia enquanto ciência. O reflexo disso é que a formação desses profissionais tenta conciliar a formação pedagógica e com os mais variados aspectos da educação, como a formação de pedagogos, gestores e pesquisadores. Logo, os cursos de Pedagogia abarcam uma infinidade de conteúdos, como Práticas de Alfabetização, História da Educação, Filosofia, Antropologia e Sociologia da educação, e que não exatamente o auxiliam na sua prática.

Logo, para que essa possibilidade de atuação possa ser efetivada, esses profissionais recorrem à uma nova formação. Muitos desses profissionais se deparam com esses empecilhos quando já estão em serviço e por isso sua formação é continuada e em serviço. O que eles pretendem é aperfeiçoar seus conhecimentos para que possam ter o melhor resultado possível nas suas funções escolares.

Almeida et al (2011) cita que o pedagogo (coordenador pedagógico) é o responsável por garantir e ofertar, a formação continuada ao docente de uma forma colaborativa, de maneira recíproca, onde um contribua para a formação do outro. Segundo os autores “as perspectivas colaborativas apoiam-se fortemente no papel do coordenador pedagógico, considerado responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar; (...)” (ALMEIDA et al, 2011, p.10).

Após o levantamento bibliográfico realizado foi possível perceber que os textos estudados trazem de maneira sucinta o trabalho do pedagogo ou sobre a prática profissional desenvolvida no contexto escolar, tratando a pedagogia de forma genérica. Em relação à formação continuada do professor, os textos tratam da sua importância, no entanto não destacam o papel do pedagogo na organização desta formação no interior da escola.

Uma das estratégias para que o profissional aperfeiçoe a sua prática é buscar cursos que o permitam articular, de maneira estratégica, o caráter político-pedagógico do conhecimento que essa função emana. Como a sua formação possui a especificidade de estarem em atuação, é necessário que eles possam utilizar-se de seus conhecimentos no fazer e no seu cotidiano do trabalho na instituição escolar.

Uma das capacidades desses cursos está assentada na necessidade de

ressignificar e socializar os fazeres e saberes. A busca desses cursos também responde à exigência de uma maior formação oriunda da intensa mudança na legislação educacional ocorrida a partir da segunda metade da década de 1990. Coloque-se em relevo que a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação data de 1996. Por isso, a reestruturação das normativas legais não só criam novas exigências para a atuação dos especialistas, como também recriaram a identidade do pedagogo, o que pode vir a comprometer a efetivação da qualidade da escola pública quando não apreendida.

O curso de Aperfeiçoamento enseja oferece condições para que o Pedagogo venha a compreender as questões sócio-políticas e as culturais da educação e de suas especificidades, enquanto instituição social. Além disso, contribui para a formação de um profissional dotado de visão sistêmica, comprometido com a ação em seu meio de atuação, com a compreensão a realidade e que se oriente pelas demandas de sua escola. Acima de tudo, o curso espera promover a consciência crítica para interferir e transformar a escola e, conseqüentemente, a educação.

Começarei buscando responder quais as necessidades que os pedagogos possuem para buscar cursos de formação em serviço e como elas buscam auxiliar a atuação desses profissionais em seu ambiente de trabalho. O segundo passo é buscar quais os princípios que devem guiar os cursos de formação, uma vez que eles são parte de processos educativos que buscam o enfrentamento da exclusão. Por fim, oferecerei uma contribuição ao propor uma forma de avaliação que coloque em conta as especificidades dos pedagogos que partam de seu ambiente de atuação.

4 Práticas Pedagógicas em contextos de inclusão

Rodrigues (2017) afirma que, a partir da complexidade do processo de ensino e alfabetização, as redes de ensino investem em formação docente. A autora analisa que, em se tratando de crianças com deficiência intelectual, há complexidades como o descrédito na capacidade de aprendizagem dessas pessoas, ênfase em atividades mecânicas e repetitivas em sala de aula e desconhecimento dos profissionais da educação a respeito das características da deficiência intelectual.

“Conhecer a deficiência intelectual, e as possibilidades de trabalho pedagógico com este alunado [...] frente à política de educação inclusiva que reconhece o direito de todos frequentarem as mesmas salas de aula e terem suas necessidades educacionais atendidas” Rodrigues (2017) p.35 é a proposta da autora.

Para exercitarmos a prática docente de maneira inclusiva, é necessário compreender a deficiência, o que a permeia, as limitações que podem surgir e as potencialidades que podem ser exploradas, enxergarmos o aluno como um todo, sem limita-lo ao que não é capaz de fazer naquele momento, assumindo nosso papel enquanto profissional e cidadão, garantindo a promoção das ações que asseguram o direito da pessoa com deficiência, conforme podemos observar nas seguintes considerações:

“A percepção da sociedade tem variado gradualmente e, junto com ela, a política pública no trato da questão. A visão tradicional de atenção apenas filantrópica passou a incluir a noção de inclusão e participação, com direito a todos os serviços públicos, em especial escola e trabalho”. (grifos nossos; IPEA, 2006, p. 251).

Desta forma as pessoas com deficiência passaram por uma reordenação social que possibilitou uma transformação na forma como a sociedade sustentava sua visão de mundo. A escola passa a ser composta pelos mais diversos grupos e, cada vez mais, esse espaço precisa ser pensado para todos.

Os gestores precisam estar cientes do que é assegurado pela Constituição, bem como, conhecer o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos, com ações assim a inclusão deixará de ser apenas um ideal efetivando a garantia do direito previsto em lei. O próximo passo tem sido pensar a permanência e as estratégias pedagógicas para a efetiva inclusão dessas pessoas. Portanto, deve-se haver formação adequada daqueles que trabalham nas escolas, bem como uma adaptação dessa para receber todas as pessoas e cumprir seu papel de instituição educadora.

Para Mantoan (2004), a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido discutido em diferentes segmentos após a redemocratização e a Constituição de 1988 que nos permite deparar com um novo paradigma educacional. Estávamos diante de uma sociedade com igualdade de direitos com ênfase na participação cidadã, com exigência constante do atendimento das nossas especificidades. Nesse sentido, documentos legais se ancoraram na ênfase de um sistema escolar inclusivo. E a partir dessas discussões sentimos repercutir na nossa realidade a adoção de medidas legais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais.

Assim podemos afirmar que as políticas públicas brasileiras têm se dado no sentido de criar instrumentos legais que retratem sua opção pela construção de uma sociedade para todos. Eles se questionam, no entanto, sobre a efetivação da inclusão desses alunos, particularmente no que tange à

permanência.

Para Rahme (2013), a formação para a inclusão não é imune aos anseios “de homogeneização, adaptação e ajuste social via dispositivo escolar” e, ao propor a construção de uma outra realidade institucional para esses alunos, não estaremos imune aos inúmeros desafios que atravessam a educação especializada. Pretende-se com isso, afirmar que os cursos de formação continuada de pedagogos devem ser voltados à sua realidade e contexto. Não podendo partir de pressupostos que não se encaixem nos problemas, adversidades e desafios de seu cotidiano. Por isso, a contribuição desse artigo é no sentido de salientar que a formação deve ser pensada com foco no sujeito e a avaliação, com fins de aprovação, também deve ser uma coisa propositiva.

5 Considerações finais

Podemos ressaltar que o supervisor pedagógico, na grande maioria das vezes graduado em Pedagogia, é o profissional capaz de articular a integração entre professores, profissionais da escola, educandos, família e comunidade. Na atual conjuntura onde alunos com necessidades educacionais especiais tem assegurada por lei sua permanência em escolas regulares de ensino, faz-se necessário que o profissional da supervisão mantenha-se em constante formação para que seja capaz de atender as demandas pedagógicas, compreenda as necessidades e limitações de cada um, sendo capaz de orientar e dar suporte tanto aos alunos, quanto aos professores que constantemente se deparam com dificuldades no desenvolvimento prático, recorrendo ao supervisor para sanarem suas dúvidas e desenvolverem um trabalho satisfatório dentro de suas possibilidades, uma vez que o desenvolvimento e autonomia dos educandos são cruciais para a promoção da capacidade civil plena inerente ao sujeito com necessidades especiais também citada em lei, pois os conhecimentos adquiridos contribuirão para a vida prática, fora dos espaços físicos da escola.

Embora a lei garanta que o aluno com necessidades educacionais especiais consiga ingressar preferencialmente em escolas regulares, a permanência destes nos ambientes educacionais estão diretamente ligados a inclusão que o ambiente é capaz de proporcionar, as modificações físicas e atitudinais propostas para que eles se tornem parte integrante e protagonistas de suas histórias, e não sujeitos executores de ações previamente determinadas como em outrora, quando o sujeito era definido pelas suas deficiências e limitações, vistos sem capacidade de desenvolvimento. Nesta perspectiva, os cursos de formações continuada ampliam a visão dos profissionais e norteiam as ações inclusivas, tornando-se uma ponte entre os direitos assegurados em lei e a

prática docente de acordo com a realidade de cada aluno, contudo, faz-se necessário ressaltar que na maior parte das vezes é o profissional quem busca sua capacitação de maneira autônoma, apontando um grande caminho a ser percorrido em caráter institucional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Claudia M. de; SOARES, Kátia C. D. *Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23/10/2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago.2020.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc>. Acesso em: 12/10/2020

FÁVERO, Altair Alberto. A formação de professores reflexivos: a docência como objetivo de investigação. *Periódico UFSM* v.38, n.2, maio/ago 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2010.

IPEA – Boletim de Acompanhamento e Análise – Políticas Sociais – IPEA, DISOC, Edição n.13, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp.95-110. ISSN 1517-9702. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100007>. acesso em 10 jan 2022.

RODRIGUES, Érika Aparecida Navarro. Uma proposta inclusiva: o uso do Arduino no ensino de Física para alunos com necessidades especiais. *Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp*, São Paulo, v. 3, n. 1, p.35-48, 2017. ISSN 2525-3476.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 8a. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

SILVA, Carine Mendes da et al. Inclusão Escolar: Concepções dos Profissionais da Escola sobre o Surdo e a Surdez. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 465-479, Sept. 2018

TORRES CARRILLO, Alfonso. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira; PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. A formação em pedagogia na faculdade de educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores egressos. *Revista de educação UFPR* v. 35, n. 76, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62301>. Acesso em: 23 de Jan. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL

Andreia Barroso Vieira¹

Cristina Hill Fávero²

1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é de extrema importância para a comunidade surda por ser sua língua materna (LM). A inclusão da mesma como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental é essencial para a educação de surdos, pois quando em sala de aula houver um aluno com deficiência auditiva, a comunicação poderá acontecer entre os participantes do processo ensino aprendizagem.

O ensino de Libras nas escolas, além de se configurar como acessibilidade comunicacional, reafirma a inclusão como parâmetro educacional. Além disso, também é indispensável para a interação de alunos com deficiência auditiva com todos que fazem parte do seu convívio, criando novas possibilidades e igualdade para todas as crianças.

A aprendizagem tardia da língua de sinais para um aluno com deficiência auditiva pode comprometer o desenvolvimento da linguagem e, por

1 Graduada em Gestão Ambiental pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2011); Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Educação com ênfase em educação nos anos iniciais. abvieira88@yahoo.com.br

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Mestrado em Sistema de Gestão pela Universidade Federal Fluminense (2014); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1996); Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2016); MBA em Organizações e Estratégias pela Universidade Federal Fluminense (2014); Especialização em Psicopedagogia Clínico-Institucional pelas Faculdades Integradas Simonsen do Rio de Janeiro (2000); Pós-Graduação em Educação Especial pela UNIRIO (2010); Pós-Graduação em Libras pela Universidade Dom Alberto (2020). No mestrado aprofundou estudos em inclusão, focando na questão da construção de acessibilidades como quesito imprescindível para a construção de educação eficiente, eficaz e de qualidade. Atuou como Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no A.E.E - Atendimento Educacional Especializado. Atualmente Professora Efetiva da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). cristina.favero@uemg.br

consequência, todas as etapas da aprendizagem escolar. Assim, uma educação bilíngue, que respeite a Libras como primeira língua, faz-se fundamental no processo de ensino aprendizagem dos indivíduos surdos.

Reconhecida como a língua oficial da comunidade surda do Brasil a partir da LEI N° 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras, seu uso e ensino, não é apenas fundamental quando se tem em sala um aluno com deficiência. Ela é primordial para a vida fora da escola, afinal, o surdo não se comunica apenas com outro surdo e dentro de uma escola. Ele quer e necessita se comunicar com o mundo, com tudo e com todos, da mesma forma que, quem não tem a deficiência, precisa.

Muito hoje se fala em inclusão social e educacional, mas podemos ponderar que nem tudo é feito para que tal aconteça. Para que a inclusão se efetive, necessário que se tome muitas atitudes diferenciadas, que possam beneficiar e incentivar o ensino da Libras. Defender que a Língua de Sinais deveria ser incluída como uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental é defender os direitos da comunidade surda, pois isso mudaria não somente a vida de seus integrantes, que conseguiriam ter mais comunicação, mas mudaria também a vida de todos. Afinal, a comunicação é parte integrante da sociedade e do mundo em um todo.

Com o exposto, o presente trabalho pretende apresentar a importância do ensino de Libras no contexto educacional e seus benefícios, também, para a inclusão social. Assim, se tornou necessário relatar as dificuldades de comunicação com os deficientes auditivos, pesquisar quais são as dificuldades para acesso à formação profissional na atuação como professor e tradutor intérprete de Libras (TILS) e apontar como seria diferente o ensino, como um todo, se os profissionais da educação possuísem formação em Língua Brasileira de Sinais. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma busca online em bibliotecas virtuais, revista científica e produção de autores que defendem o tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação e contexto de atuação do professor de Libras.

O processo da inclusão dos indivíduos surdos vem acontecendo nos sistemas de ensino, em todos os estados do Brasil e em diversos países. Isso faz com que o surdo possa ter sua participação ativa no contexto educacional e social e que o mesmo possa também ter acesso a diversas oportunidades, em vários segmentos, principalmente, na área acadêmica e profissional.

Essas oportunidades se ampliam com a participação do professor de Libras e sua presença no contexto educacional contribui significativamente para os indivíduos surdos acessarem conhecimentos historicamente postos, colocando-os frente à possibilidade de vivenciarem experiências educacionais de uma forma mais dinâmica, valorizando-a e experienciando a diversidade. (DOMANOVSKI; MEYER, 2006)

A participação do professor de Libras se tornou mais presente, com outros olhares, quando o processo educacional inclusivo ganha força no Brasil. Esse, então, passa a ser uma ferramenta no processo de implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, embasado em acordos internacionais e dispositivos legais expostos pelo governo brasileiro nos últimos anos. (COSTA, 2017)

A partir de uma visão mais ampla e da importância do professor de Libras em todos os direcionamentos, sua condição profissional vem se fundamentando através de sua participação e atuação, tendo como base diferentes pressupostos ao longo dos anos. E, mesmo diante da necessidade do profissional, esse ainda encontra grandes desafios e dificuldades para se estabelecer em todos os contextos, sendo preciso uma gama de recursos legais e governamentais para que sua presença no meio escolar se tornasse possível. (DOMANOVSKI; MEYER, 2006)

A legislação foi e vem sendo construída no decorrer dos anos, e se fazendo fortemente presente, para auxiliar concretamente os alunos com surdez. Anteriormente, não havia uma legislação específica para que os profissionais, professores e os tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais pudessem atuar de forma organizada e específica em sua categoria. Mesmo trabalhando em ambientes escolares, eles não tinham conhecimento adequado sobre a dinâmica da escola e sobre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos. (ALVES, 2015)

O processo de organização e fundamentação do reconhecimento da linguagem de sinais compreende o seguinte disposto:

Em 2002, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão encontrou respaldo na Lei nº 10.436, que a legitimou como língua oficial dos surdos brasileiros. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2004), a promulgação desta lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do intérprete da língua de sinais no Brasil, bem como, a abertura de várias oportunidades no mercado de trabalho para estes profissionais. (SOARES, 2012, p. 13)

Assim, inicia-se o processo de abertura e aceitação da língua de

sinais. Agora, com respaldo maior na legislação, envolve com mais afinco o Ministério da Educação, abrindo oportunidades como a proximidade do aluno com deficiência auditiva, mercado de trabalho a uma nova categoria, além de abrir para as instituições chances de ofertarem cursos para a capacitação de professores.

Mediante a um novo dispositivo, estabelece um Decreto, nº 5.626/2005, regulamentando a Lei e de forma a oferecer mudanças significativas no sistema educacional, com o propósito de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência auditiva na escola. Essas ações, contextualizadas no Decreto, ocasionaram o surgimento do curso de Letras Libras, com destaque na formação inicial de professores e tradutores e intérpretes; o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras; e a Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras – PROLIBRAS

O reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil teve vários estudos e colaboração de diversos autores, que pesquisaram e publicaram diversos estudos, que levaram a reflexão e fundamentação de sua importância, função e integração no contexto de vida do sujeito surdo. Foram pesquisas que dataram de 1995 até o presente ano, envolvendo autores como: Rosana Glat, Cristina Lacerda, Lucinda Ferreira Brito, Ronice Müller de Quadros e com o apoio da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), bem como com o envolvimento da comunidade surda. Essas renomadas autoras buscam, através de pesquisas científicas, o reconhecimento da Libras como língua e o objetivo de estabelecer sua importância na comunicação com os surdos. (GUERRA, 2018)

No entanto, percebemos que dentro das instituições de ensino se estabelece uma visão prática sobre essa língua, colocando-a como uma simples forma de comunicação através de gestos. No entanto, a mesma deve ser considerada como uma língua materna dos sujeitos surdos, apresentando estrutura gramatical, semântica e morfológica como as demais línguas orais. (GUERRA, 2018)

2.2 Dificuldades e desafios do profissional

Como descrevemos anteriormente, ser um professor de Libras não é ser um simples comunicador de gestos. É preciso compreender o significado da mesma para a comunidade surda, bem como a especificidade da língua e seu aprendizado. Libras é uma língua que apresenta estrutura própria (fonologia, a semântica, a morfologia e a sintaxe), expressa através de movimentos no

espaço. (ALVES, 2015)

No Brasil, o Tradutor e Intérprete de Libras, surge como possibilidade de atividade profissional, no início de 1988, no meio religioso, primeiramente através da participação voluntária, nos cultos e missas e aos poucos se expandindo para outros locais e acontecimentos. Concomitante a este processo, foi realizado um encontro nacional de profissionais tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais, promovido pela FENEIS, promovendo e concretizando o engajamento dos mesmos através de reflexões e discussões relacionados à profissão. No entanto, somente em primeiro de setembro de 2010 é que realmente veio favorecer a essa categoria, através da Lei nº 12.319, que regulamentou a profissão do Tradutor e Intérprete de Libras, tendo como dispositivo o artigo 1º: “Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” (GUERRA, 2018)

Esse regulamento trouxe vários itens importantes, de forma a regular todo o trabalho do profissional, tornando-o necessário a diferentes contextos, seja educacional, empresarial ou repartições públicas, meios religiosos, etc. No entanto, há regras e procedimentos que o profissional necessita colocar em prática para atuar de forma ética e humana.

Ou seja, a Lei levantou aspectos importantes e relevantes ligados diretamente ao código de ética dos profissionais tradutores e intérpretes que estão relacionados à honestidade, preconceito, imparcialidade e conduta própria de cada um. Essas questões contribuíram de certa forma para valorizar, qualificar e dar credibilidade ao profissional que vem ganhando seu espaço de atuação profissional em nível nacional e internacional. No Brasil, já se observa um número muito significativo desses profissionais, atuando em diferentes contextos e em diversas áreas, em grande escala no sistema educacional. (GUERRA, 2018)

Para uma visão mais ampla da Lei 12.319/10, merecem destaques os regulamentos:

Art. 1o Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 2o O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. Art. 4o A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade

civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. Art. 5o Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. Art. 6o São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdoscegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depósitos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Art. 7o O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010)

Ao acompanhar a leitura dos artigos e dispositivos legais, percebe-se que há condições necessárias e fundamentais para que se tornem, realmente, profissionais capazes, atuando para fazer a diferença: aplicar suas habilidades e capacidades de forma eficaz, com qualidade e acima de tudo estar atentos aos dispositivos econômicos, sociais e culturais e com base nos princípios éticos e morais.

2.3 Formação e capacitação do Professor de Libras

Uma questão amplamente discutida nos meios educacionais refere-se à capacitação do professor de Libras, se ele está ou não totalmente preparado para atuação no contexto educacional inclusivo. O ponto crucial é: o professor consegue dominar todos os conteúdos, todos os termos técnicos e

temas trabalhados em sala de aula? A formação/graduação exigida para os professores é específica. Já esse profissional precisa atuar em todas as áreas com especificidades diferentes, tendo assim desafios e dificuldades para serem enfrentadas. (DOMANOVSKI, MEYER, 2006; ADAMS, 2017)

Esses temas trazem diferentes questionamentos sobre a formação do professor. Importantes estudos, pesquisas e debates sobre essas questões profissionais dos professores de Libras estão avançando e agindo em suas atuações, que vão se tornando cada vez mais abrangentes.

De acordo com Guerra (2018), há, portanto, a necessidade de se pensar em uma formação específica por área de atuação, de modo que o profissional possa se qualificar de forma integral na sua modalidade, de forma a evitar erros na atuação. Assim, o mesmo vai poder exercer suas atribuições com qualidade e desenvolve suas ações da melhor forma possível, sendo capaz de atender as reais necessidades dos sujeitos surdos.

Importante pensar em uma formação para o futuro destes profissionais, como uma condição de se estar sempre renovando em diferentes casos de atuação para que a luta possa continuar e assim promover um crescimento da área de Libras, reforçando a formação de professores ou do campo de trabalho. (ADAMS, 2017)

Confere, portanto, a necessidade de se estar atento às disciplinas necessárias à formação e capacitação de um educador em Libras, para que realmente possa ter cursos especializados de qualidade e consolidar de fato a profissão do professor nos diversos contextos e conteúdo: “A obrigatoriedade da inserção de uma disciplina que trate da Libras na formação inicial de professores representa um primeiro passo para se consolidar a discussão da educação de surdos na formação inicial de professores”. (ADAMS, 2017)

Assim, compreender a importância de uma análise geral em todos os aspectos e condições em que se envolve um profissional em Libras no Brasil é primordial, para assim poder garantir a formação de qualidade e, por conseguinte, profissionais preparados e de qualidade. Guerra (2018) reforça a ideia de se buscar novas propostas de ensino mais eficazes, com ofertas de cursos técnicos, superiores e de pós graduação de qualidade, possibilitando aos profissionais uma atuação em áreas variadas, respeitando o código de ética e exercendo assim um trabalho produtivo e que possa realmente ser valorizado.

Quando se fala em capacitação profissional, a ideia que se tem é realmente a presença de grandes centros universitários, de cursos diversos. No entanto, no processo educação inclusiva com alunos surdos é um pouco complexo. As dificuldades ainda são bem visíveis. Há também a necessidade de se valorizar o contexto da educação especial, de forma a promover e apresentar

curso, que possam realmente preparar os profissionais ativos e os futuros profissionais.

Diante da necessidade de se preparar e obter uma formação necessária para as ações na educação especial, o Decreto 5.626/2005 menciona o ensino de Libras como uma disciplina curricular e que deve ser obrigatoriamente incluída nos cursos de formação de professores do magistério, em nível médio e superior e no curso de Fonoaudiologia, em instituições públicas e privadas e em todos os cursos de licenciatura, sendo optativa em alguns cursos de nível superior e de educação profissional. (ALVES, 2015)

Assim compreende:

A formação do professor e instrutor de surdos também é abordada no decreto, assim como reconhece a necessidade de intérpretes em espaços, institucionais, como escolas, tribunais, hospitais, entre outros locais públicos para garantir à população surda seu direito linguístico e acesso à informação. Ao se tratar da Língua Brasileira de Sinais, o profissional deve dominar a língua de sinais e também a língua portuguesa. Uma especificidade do intérprete de Libras é seu trabalho na educação, denominado Intérprete Educacional (IE) (LACERDA, 2011, p.35).

Cabe ao profissional estar sempre aperfeiçoando suas ações, para que cada vez o mesmo possa estar contribuindo ricamente para a área em que vai atuar, e se atente para uma formação contínua de qualidade.

O ensino da Língua de Sinais ainda é muito lento, o processo ainda não consolidou em uma forma geral, a disciplina Libras não está presente no sistema de ensino de forma ampla. Necessária se torna a conscientização dos futuros e dos atuais professores sobre o aprendizado da língua e a importância de tradutores e intérpretes de atuarem em diferentes contextos. Além da formação inicial, a continuada também se faz imprescindível por parte do profissional de Libras, pois as avaliações e processos seletivos vêm exigindo cada vez mais.

Ou seja, embora se perceba um avanço considerável dessa profissão, há ainda um longo percurso, no qual o profissional deve estar atento às diferentes questões importantes que fazem parte de seu cotidiano como professor, como aluno, e como profissional.

2.4 LIBRAS: Importância na aprendizagem e na interação social da criança surda

Diversos setores da sociedade apregoam a inclusão de sujeitos com deficiência auditiva, como fator de grande importância para o desenvolvimento e crescimento educacional dos mesmos, as normas legislativas expressam os

direitos de participarem como cidadão no contexto social, educacional e político, porém ainda vivenciamos processos excludentes e de desrespeito aos indivíduos surdos.

Desta forma, os alunos com deficiência auditiva enfrentam vários fatores os quais dificultam seu desenvolvimento tanto nas questões culturais, cognitivas e nas suas atividades de interação social. Além das dificuldades da patologia clínica em relação à deficiência, ainda enfrentam os desafios para que possam se integrar nas atividades diárias, como estudar, lazer, cuidados médicos, atuação profissional e, de forma geral, às atividades relacionadas às necessidades individuais. (LACERDA, 2006)

A deficiência física no indivíduo se apresenta como uma anormalidade no desempenho das funções cognitivas, motora e intelectual do indivíduo, e pode ter causas diferenciadas. A deficiência física é compreendida como uma restrição física, mental ou sensorial, com características permanentes ou transitórias. Trata-se de uma limitação da capacidade do corpo humano a realizar atividades específicas e de grande importância para o seu desenvolvimento e crescimento e que pode ter seu agravamento através de alguns fatores como econômico e social (RICARDO, 2018).

A surdez é uma deficiência física, que interfere significativamente no desenvolvimento cognitivo da criança, do indivíduo, devido à ausência e/ou diminuição da audição. No contexto educacional, as adequações linguísticas e metodológicas são fundamentais para que o aluno surdo possa ter as mesmas oportunidades no processo ensino/aprendizagem. (LACERDA,

A incapacidade de ouvir, seja de forma leve, moderada, ou total, traz consequências graves no desenvolvimento de uma linguagem oral. E, como soluções, muitas vezes são utilizados aparelhos e intervenções cirúrgicas. Porém, a surdez é uma deficiência irreversível, o que recai nesse contexto a importância do aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, tanto pelo surdo, quanto pela sua família e professores. (FÁVERO, SOARES e GUIMARÃES, 2011; RICARDO, 2018).

No entanto, muitos obstáculos e dificuldades assolam todo o ensino da língua nas escolas e dificultam não somente a aprendizagem das crianças surdas, como também sua interatividade no contexto social e até mesmo familiar. Assim, quanto mais cedo a criança tomar posse da língua de sinais, maiores possibilidades ela terá em seu processo de desenvolvimento. A Língua de Sinais é a melhor estratégia para que a criança surda possa fazer jus ao seu direito de atuar como uma cidadã e fazer parte do processo de aquisição do conhecimento e da estrutura do pensamento. Assim, desenvolverá sua visão de mundo e ampliará as habilidades necessárias para que o processo

ensino/aprendizagem flua, de forma a construir capacidades e interatividade. (FÁVERO, SOARES e GUIMARÃES, 2011)

As respostas para as dificuldades de comunicação das crianças surdas muitas vezes estão no próprio ambiente familiar, no qual muitos não possuem o domínio da Libras, levando a criança a conviver mais com a linguagem oral. A convivência dessas crianças com sua língua materna é mínima, e muitas vezes o primeiro contato com a Libras acontece nas escolas, o que reforça a importância da capacitação dos profissionais da educação. Muitos que estão inseridos no contexto das crianças com deficiência auditiva não têm a consciência do quanto essa situação vem desfavorecer o crescimento e o desenvolvimento da mesma, reduzindo em alto nível a capacidade de comunicação e aprendizagem (FÁVERO, SOARES e GUIMARÃES, 2011; SILVA et al, 2019).

Outro fator de grande importância com relação à vivência e experiência no dia a dia das crianças com deficiência auditiva está de forma considerável nas questões emocionais e sociais. A necessidade de expor suas necessidades e suas dúvidas fica prejudicada, trazendo angústias e falta de incentivo em participar das situações que acontecem ao seu redor onde deveria se fazer presente no mundo que a rodeia. A falta do domínio da Língua Brasileira de Sinais é a causa principal de muitos dos problemas que essas crianças enfrentam em seu dia a dia. Nas escolas, por exemplo, há uma limitação do acesso ao conhecimento e ao convívio de todos os membros escolares. Em família, também faltam momentos mais próximos aos pais, principalmente na fase que os pais são primordiais para as orientações aos filhos, e, até mesmo aos gestos de carinhos e atenção para com os mesmos. (SILVA et al, 2019).

Segundo Góes (2000), o aprendizado da Libras pelas crianças surdas, precocemente, é de suma importância, visto que a comunicação influencia a construção emocional, cognitiva e identitária. No âmbito escolar, a língua portuguesa também é essencial para as crianças com surdez, embora exigem técnicas e metodologias diferenciadas pois seu ensino deve ser como segunda língua, após aquisição da língua materna. A Libras e o Português são necessárias para que os surdos possam ter uma completa inserção com o contexto no qual está inserido, e, assim garantir sua aprendizagem e também sua ativa participação social nos diferentes contextos de sua vida.

A aprendizagem de qualquer indivíduo significa uma interação completa com o mundo, pois trata de um processo que está relacionado com as questões e fatores biológicos, intelectuais, emocionais e sociais. A aprendizagem na vida do ser humano representa a formação de novas atitudes, envolve diferentes aspectos de experiências para a vida e a construção de valores

culturais que direcionam a vida do sujeito. Desta forma, a criança surda precisa ser amparada por lei e pelos sistemas educacionais para que não prive seus direitos de ter aprendizagem e desenvolvimento necessários para o seu bem estar e sua atuação como cidadão e ser humano, sem exclusão, dando-lhe oportunidade de conhecer o mundo que a cerca e de fazer parte desse mundo (SILVA et al, 2019).

Uma educação bilingue, na qual a criança com deficiência auditiva domine sua língua materna (Libras) e a língua oral de seu país, precisa ser desenvolvida no contexto educacional, como nos mostra a Lei nº 14.191 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Neste contexto, para além da legislação, o respeito à autonomia da Língua Brasileira de Sinais, de forma a contextualizá-la e utilizá-la no plano educacional e na experiência psicossocial da criança, deve se tornar uma constante. Assim, quando o professor ouvinte conhece e sabe utilizar a Língua de Sinais, ele abre uma oportunidade maior para sua atuação, promovendo a acessibilidade comunicacional e a interação com o seu aluno. A introdução da Libras no currículo das escolas regulares já seria um grande início de respeito e minimização das diferenças existentes em toda a sociedade, com relação aos indivíduos com deficiência auditiva.

Considerações finais

Diante de todo o trabalho de um processo educativo, vários fatores precisam ser estudados e analisados de forma a construir novos recursos, novas estratégias e novos direcionamentos. Nas questões da educação para crianças surdas, essa construção deve ser priorizada, de modo a ser colocada em análise, a partir de cada caso e de cada necessidade individual.

A criança surda precisa de um apoio mais amplo e o quanto antes, devido a sua diferença linguística. O acompanhamento precisa ser diferenciado desde cedo, dentro de uma estrutura que possa ser capaz de suprir as necessidades e promover o desenvolvimento em todos os aspectos: cultural, social e individual. No entanto, necessário se torna que órgãos competentes possam investir mais, com intervenções na utilização da Língua Brasileira de Sinais desde o processo da educação infantil. Assim, a criança será realmente inserida no contexto e as famílias poderão se preparar para acolher essa criança, sem limitar suas ações e sua participação nas principais atividades da família, nas atividades diárias da escola e em quaisquer âmbitos sociais.

A Libras é de grande importância para os deficientes auditivos,

corresponde a única língua que oportuniza aos surdos a aquisição de conhecimentos e condições para compreender o meio que o cerca, bem como se expressar e colocar seus sentimentos aos membros familiares, amigos e professores.

O ensino de Libras compreende uma condição necessária e que deve ser apresentada ao mundo em todo o contexto e área, seja profissional, educacional, social, saúde, lazer, e , em diversas ações que envolve a participação do ser humano, como cidadão, como agente ativo transformador e transformado, para assim fazer parte da história, da vida e da humanidade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W. **A disciplina libras na formação inicial de professores de ciências da natureza** - Eixo – Formação de Professores Agência Financiadora: CAPES/UFPA/RC, 2017.

ALVES, E.; FRASSETTO, S. S. **Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. Aletheia**, Canoas, n. 46, p. 211-221, abr. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/11/21.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 10.436/02**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 02/12/21.

_____, Ministério da Educação. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 12.319/10**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-norma-pl.html>. Acesso em: 28/12/21

_____, Ministério da Educação. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 14.191/21**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 28/12/21.

DOMANOVSKI, M.; MEYER, V. A.. **A Importância da Libras para Inclusão Escolar do Surdo**. Caderno PDE, Vol.1 - Paraná, 2016.

FÁVERO, C. H.; SOARES, E. P.; GUIMARÃES, V. C. B.. **Descortinando Realidades: A (re) construção de novos espaços para alunos(as) surdos(as) e ouvintes**. Juiz de Fora: Templo. 2011. 97 pg.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Asso-

ciados. 2000. 112 pg.

GUERRA, A. L. R.; PEIXOTO, J. A. **Os desafios da formação do tradutor/intérprete de libras no Brasil**. Universidade Federal de Paraíba, 2018.

LACERDA, C. B. F. de **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. 2006/8. Cadernos ced. Volume 26. Editora: Cedes.

_____. C. B. F. **Intérprete de libras: Em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 3ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. **Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos**. Rev. Lusófona de Educação, no.19, Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300006&lang=pt. Acesso em: 15 ago. 2020

RICARDO, F. S. V. **A Importância Da Inclusão De Aluno Com Deficiência Auditiva Na Escola De Ensino Regular De Naviraí/MS: Um Estudo De Caso**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 03, pp. 153-169 Dezembro de 2018. ISSN:2448-0959

SALES, E. R.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q.; **A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, vol.29, no.53, Rio Claro, Dec. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301268&lang=pt. Acesso em: 27 ago. 2020.

SALES, E. R.; PENTEADO, M. G.; MOURA, A. Q.; **A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, vol.29, no.53, Rio Claro, Dec. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301268&lang=pt. Acesso em: 27/08/21.

SILVA, Katia Gomes De Oliveira; MODESTO, Adélia Pereira Dos Santos; FUKUI, Regina Kikue. A importância do ensino de libras para crianças surdas na Educação infantil. Revista Psicologia e Saberes. ISSN 2316-1124 v. 9, n. 17, 2019.

UZAN, A. J. S.; OLIVEIRA, M. R. T.; LEON, I. O. R. **A Importância da Língua Brasileira de Sinais – (Libras) como língua materna no contexto da escola do ensino fundamental**. Univap – Faculdade de Educação e Artes / Curso de Letras, Campus Aquárium, zario@vivax.com.br. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=a+import%C3%A2ncia+do+ensino+de+Libras+no+fundamental+&btnG=&lr=lang_pt#d=gs_qabs&u=%23p%3DYGNXgK1Eb2AJ. Acesso em: 15/08/21.

LEGISLAÇÃO E ATENDIMENTO ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: O PERFIL DO EDUCANDO

Fernanda Silva Souza Azevedo¹

A trajetória da Educação contemporânea, tem uma complexidade diante a inúmeras instituições de ensino que propõem uma diversidade de ofertas metodológicas, didáticas e filosofias de aprendizagem. No tocante a regulamentação, é sabido que todas devem reportar-se ao MEC em seu CNE (Conselho Nacional de Educação.) que define e regulamenta instituições públicas e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) para consolidação da educação nacional de qualidade. Entretanto, cada instituição terá a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (LDB,1996.). Embora tenham uma Base Nacional Curricular Comum, os processos pedagógicos são moldados de acordo com características de cada instituição. A grande reflexão, embora seja positiva no que diz respeito sobre a oferta diversa de instituições e suas propostas, (pois somos pessoas diversas), é como identificamos o perfil de cada pessoa/educando que se adequa a cada oferta de aprendizagem. Deste modo, iremos refletir sobre um perfil em especial, alunos com Altas Habilidades e Superdotação e a oferta adequada de aprendizagem que lhes são asseguradas por legislação.

O Perfil dos educandos com Altas Habilidades e Superdotação

O termo AHeSD tem ganhado cada vez mais visibilidade na atualidade. O acesso a informação a mão e a qualquer momento faz com que termos e assuntos interessantes despertem curiosidade e ganhem proporções grandiosas nos meios de comunicação, especialmente na internet. Ao lançarmos o termo no buscador *google*, encontramos: “**Altas habilidades e superdotação** são dois termos usados para definir a mesma coisa: pessoas com um alto nível

¹ Neuropsicopedagoga Clínica (Censuppeg) e Psicomotricista (UniBF), Pedagoga especialista em Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica (UBM). Graduação em Normal Superior com habilitação em Educação Infantil (UBM). Especialista em Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação (UniBF); Especialista em Educação Infantil (UniBF); Especialista em TEA – Transtorno do Espectro do Autismo (UniBF). neuropsicopedagoga.fernanda@gmail.com.

de QI e/ou comum desempenho bem acima da média em certas **habilidades**, tais como raciocínio lógico, matemática, música, linguagem, mecânica, etc.” No entanto, como conseguimos o identificar? De acordo com o MEC temos alguns tipos de perfil de AHeSD, dentro das áreas de habilidades que apresentam (Brasil, 1995, p.13). Entretanto, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação Especial (1995) sugere o uso do termo “aluno portador de altas habilidades”, ao invés de aluno superdotado, referindo-se a comportamentos que denotam um desempenho consistentemente superior em qualquer campo do saber. A ênfase é no “indivíduo como portador de uma característica que o diferencia de outros enquanto comportamento, mas não como pessoa” (Virgolim, 1997 p.170). Segundo as diretrizes básicas no relatório de Marland (1972) do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, são seis áreas gerais de habilidades e a Política Nacional de Educação Especial de 1994 adota o mesmo modelo. São consideradas crianças portadoras de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: **capacidade intelectual; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora (Alencar e Fleith, 2001.p.56)**. Segundo Tuttle e Becker, 1983, e Gowan & Torrance, 1971, os superdotados apresentam as características a seguir:

- É curioso;
- É persistente e empenhado em satisfazer seus interesses e questões;
- É crítico consigo mesmo e com os outros;
- Tem senso de humor altamente desenvolvido;
- Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais;
- Entende com facilidade princípios gerais;
- Tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico;
- É sensível a injustiças tanto no nível social como no pessoal;
- É um líder em várias áreas;
- Vê relações entre ideias aparentemente diversas;
- Reagem positivamente a elementos novos, estranhos e misteriosos de seu ambiente;
- Persistem em examinar e explorar estímulos, com o objetivo de conhecer melhor a respeito deles;
- São curiosos, gostam de investigar, e de fazer muitas perguntas;
- Apresentam uma forma original para resolver problemas, propondo muitas vezes soluções inusitadas;

- São independentes, individualistas e autossuficientes;
- Tem grande imaginação e fantasia;
- Veem relações entre os objetos;
- Têm sempre muitas ideias;
- Preferem ideias complexas e irritam-se com a rotina;
- Podem ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessário a estimulação constante de um professor.

Renzulli, (1986) nos traz que existem formas diferentes de expressão de superdotação e talento, e que desempenho de superdotados e talentosos pode imergir em certos momentos, e sob certas condições. O contexto sócio cultural no qual o indivíduo está inserido e suas áreas de interesse devem ser levados em consideração na identificação. Do ponto de vista cognitivo, Fleith (2001) aborda as seguintes características: linguagem precoce, vocabulário avançado para a idade, habilidades de leitura e escrita em tenra idade, curiosidade, ritmo de aprendizagem rápido, pensamento abstrato e analítico, interesses diversos, concentração, boa memória, habilidade de gerar muitos temas, e preferência pelo trabalho independente.

Crianças com superdotação acadêmica e/ou escolar apresentam características como (Renzulli & Reis, 1997):

- Tiram boas notas na escola;
- Apresentam grande vocabulário;
- Gostam de fazer perguntas;
- Necessitam pouca repetição do conteúdo escolar;
- Aprendem com rapidez;
- Apresentam longos períodos de concentração;
- Tem boa memória;
- São perseverantes;
- Aprendem rapidamente novos materiais em idades precoces;
- Apresentam excelente raciocínio verbal e/ou numérico;
- São consumidores de conhecimento;
- Leem por prazer. Tendem a agradar os professores;
- Gostam de livros técnicos e profissionais;
- Tendência a gostar do ambiente escolar.

As crianças com superdotação criativo-produtiva:

- Pensam por analogias;
- São criativas e originais;
- Usam o humor;
- Demonstram diversidade de interesses. Gostam de fantasia;
- Não ligam para convenções;

- São inventivos. Constroem novas estruturas;
- São sensíveis aos detalhes;
- Procuram novas formas de fazer as coisas;
- São produtores de conhecimento;
- Não gostam de rotina. Encontram ordem no caos.

Legislação: Altas Habilidades e Superdotação

Sabemos que encontrarmos diversidades de escolas e metodologias que provavelmente se adequem melhor a cada perfil de superdotado. Isto nos leva a refletir como é a maneira de aprender de cada um. Se tem um perfil mais acadêmico, talvez se beneficie de uma escola mais conteudista ou bilíngue ou se apresentar o perfil produtivo criativo, uma metodologia baseada em projetos e que valorize as habilidades, possa ser mais adequada. No entanto não é sempre que uma família tem posses para poder optar pelo ensino privado e a criança esteja na rede pública de ensino. Desta maneira, se faz necessária a oferta de ensino adequado ao aluno altamente habilidoso.

É necessário buscar na secretaria de educação do seu Estado informações pertinentes a oferta de educação especializada no Núcleo de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação (NAAHSs).

Segundo Virgolim (2019, p.142) para implementar um programa de *pool de talentos*, de acordo com Renzulli, se faz necessário identificar o grupo de alunos através dos seguintes passos (O Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (SEM)). O **passo 1 é a indicação por testes** onde o educando apresenta o teste de QI ((embora não seja necessário em todos os casos) aplicados por psicólogos e neuropsicólogos) onde é bastante útil para indicar aqueles que se destacam por suas altas habilidades acadêmicas, onde devem ser garantidos, por seu potencial superior, admitido em um atendimento especial voltado a sua potencialidade e necessidade específica. O **passo 2 é a indicação por professores**, sendo uma forma altamente utilizada para a indicação no programa. O professor consegue identificar alunos que demonstram características que nem sempre aparecem nos testes de QI, como artes, criatividade, esportes, liderança, além das acadêmicas. O professor pode utilizar a *Escala para avaliação das características comportamentais dos alunos com habilidades superiores* –revisada (SCRBSS-R). **Passo 3: caminho alternativo** onde os pais, o próprio aluno ou colegas podem indicar para o programa. **A indicação especial é o passo 4**, onde um antigo professor percebe que na série atual seu ex-aluno está desmotivado ou com dificuldade que anteriormente não apresentava. Esta indicação tem o embasamento da possível não oportunidade

atual de demonstrar seu potencial e suas habilidades. **Passo 5: Notificação e orientação aos pais** se dá na apresentação do programa e esclarecimentos e o aluno apresenta comportamentos de superdotação no modelo dos três anéis de Renzulli para ser admitido no programa. Por fim o **passo 6** que se dá por **nomeações por meio da informação da ação** onde é preenchida uma ficha que informa em qual ação que ocorre em sala de aula que demonstra o interesse incomum do aluno por um determinado tópico. O professor é quem preenche o documento.

Legislação

Algumas legislações garantem a oferta de um variado tipo de atendimento que auxilie educandos com Altas Habilidades e Superdotação, seja na rede pública ou privada:

- Art.5º, III, Resolução 2, de 11.09.2001, do Conselho Nacional de Educação;

- Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação, 2 e 2.3;

- Art.4º, III, Resolução 4, de 02.10.2009 – Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.

Legislação que ampara legalmente alunos com dupla condição ou seja, Altas Habilidades e Superdotação e mais comorbidades concomitantes (TDAH, Dislexia, Disgrafia, Disortografia, TEA):

- Art.5º, 205 ,206 ,208 da Constituição Federal Brasileira, 1988;

- LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996, e sua alteração na Lei12.796/2013, em Diário Oficial da União–Seção1–5/4/2013, Página1 (Publicação Original) em seus artigos 4, 58 e 59;

- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigos 53 e 54;

- Art. 2º,3 ,5 ,6 ,7 da Resolução 2, de 2001 do CNE/CEB;

- Decreto 7.611/2011;

- Parecer 17, 2001, CNE;

- Resolução 4 de outubro de 2009 CNE/CEB, nos artigos 1, 2,4, 5, 7;

- Lei 12.764, 2012, Lei Berenice Piana.

Serviços oferecidos aos alunos com Altas Habilidades e Superdotação

Aceleração:

Significa cumprir o programa escolar em menos tempo. Segundo Fleith

e Alencar (2001, p.127) existem várias formas de serem feitas a aceleração. Uma delas é a admissão precoce na escola e outra é “saltar” um de terminado ano escolar, ou ainda outra é fazerem menos tempo.

Uma outra forma de aceleração é sua utilização em apenas algumas áreas ou matérias específicas do currículo. Antes da indicação deste processo é necessário que um psicólogo avalie as condições da escola e receptividade do professor para então decidir se esse procedimento é o mais adequado. A aceleração está prevista em lei no Brasil (artigo 59 da LDB de Educação Brasileira, e nas Resoluções 2/2001 e 4/2009 e no Parecer 17/2001 do CNE/CEB). Este tipo de serviço contempla os habilitados acadêmicos com ou sem dupla condição, desde que tenha maturidade ou que seu transtorno estiver sob controle (seja através de medicação, terapias, ou outra forma de controle utilizada pela família/escola e equipe multidisciplinar).

Enriquecimento

Variadas experiências de aprendizagem adequadas as necessidades dos alunos e que estimulem sua potencialidade. Pode ser realizado na própria sala de aula com conteúdos paralelos ao currículo, salas de recursos ou contraturno, como próprio professor ou monitor. Pode se completarem menos tempo o conteúdo proposto, investigação mais profunda do tópico que está sendo estudado, desenvolver projetos originais em determinadas áreas, liberdade de tópicos a serem estudados, utilizar seu estilo próprio de aprendizagem. O modelo de enriquecimento escolar de Renzulli acontecem em três tipos o I, II e III. O tipo I consiste em atividades exploratórias gerais que normalmente não se faz no currículo escolar. Aprofundamentos, pesquisas, busca de conhecimento em uma ou mais áreas. Já no tipo II são utilizados métodos, técnicas e materiais, de modo a instrumentalizar os educandos no “como fazer”. Seria a execução do tipo I. No tipo III de enriquecimento escolar o aluno expande além da escola suas fontes para se aprofundar, experienciar, e investigar criando algo concreto que poderá impactar na resolução de problemas em nível avançados. Pode ser utilizado na escola regular, e beneficia tanto alunos habilitados acadêmicos, quanto criativo-produtivos (com ou sem dupla condição). Este modelo é utilizado nas salas de recursos de Altas Habilidades e Superdotação e NAAHSS.

Agrupamento

Estratégias de agrupamento podem gerar maior possibilidade e

aprofundamento. Os alunos se beneficiam pela troca e enriquecimento como outro, gerando possibilidade de maior aprendizagem dos temas e conteúdos. O professor deve ter um olhar de os grupos serem compostos com alunos de diferentes habilidades, para melhores vivências. Aqui tanto alunos academicamente habilidosos, quanto os criativo-produtivos se beneficiam (como usem dupla condição).

Atendimento aos alunos com AHeSD

Algumas características podem ser implementadas no ambiente para propiciar a aprendizagem do aluno AHeSD, a fim de favorecer não só a implementação do conteúdo, como o aumento da motivação (Fleith & Alencar, 2001, p.144), seja nas classes regulares ou em atendimentos especializados:

- A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor;
- Deve-se encorajar a independência e não a dependência;
- Deve-se encorajar uma atmosfera “aberta” em sala de aula;
- Deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento;
- Deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés da baixa

mobilidade.

Ainda com contribuições na cartilha do MEC para adoção em escolas, Fleith (2007) sugere as propostas de trabalho (Fleith e Perez e Fernandes, 1998):

- Sistema de agrupamentos específicos (em centros específicos, em aulas específicas, com conteúdos curriculares);
- Adaptações curriculares;
- Ampliações curriculares;
- Verticais/área específica;
- Horizontais/interdisciplinares;
- Individuais ou com grupo de participação;
- Tutorias específicas, monitorias;
- Enriquecimento no contexto de aprendizagem;
- Diversificação curricular;
- Contextos enriquecidos;
- Enriquecimento extracurricular;
- Programas de desenvolvimento pessoal;
- Programas com mentores.

Considerações finais

A oferta educacional para alunos superdotados situam-se na complementação pedagógica ou na suplementação das atividades curriculares. O contexto escolar ainda está aprisionado ao padrão de aluno dentro de um mesmo formato de aprendizagem e de ritmo de compreensão. A instituição de ensino ainda carrega uma forte influência internalizada dentro dos moldes de ensino em que os professores foram ensinados quando alunos. Nos deparamos com inúmeros profissionais da educação com um currículo vasto de formações, no entanto a prática pedagógica esbarra em um leque de impedimentos aos quais o professor não consegue atuar. A metodologia e prática pedagógica da escola na qual trabalha pode ser impeditiva de uma boa atuação no que tange a um atendimento individualizado respeitando a capacidade e dificuldade de cada educando. Outro aspecto pode estar relacionado em conseguir adequar a teoria e a prática por questões de dificuldades executivas do professor, por desmotivação acerca de sua remuneração ou por condições inadequadas como disponibilidade de recursos materiais e físicos das escolas.

Independente da instituição de ensino que o aluno com altas habilidade e superdotação esteja matriculado, lhe é garantida durante sua trajetória no ensino regular, atendimento educacional especializado, por ser um aluno da educação especial. Vimos que perceber e entender a individualidade de cada um, suas potencialidades e até dificuldades nos possibilita traçar um atendimento que seja adequado. Estamos na era da informação acessível, a facilidade de conhecimento e a rapidez na comunicação. Este é o aluno que deparamos na escola. Um indivíduo que o que ele quiser aprender, consegue com facilidade e muitas vezes sozinho. O que o limita dentro da sala de aula é exatamente a motivação, o tipo de estratégia e o objetivo. Precisa ser igual a todos, tirar a mesma nota, aprender do mesmo jeito e as mesmas coisas. Alguns comportamentos “indisciplinados” seriam reduzidos se a aprendizagem visar o conhecimento para transformar e melhorar a sociedade e não para passar em vestibulares.

A escola precisa avançar e trabalhar não só o conhecimento, mas todas as habilidades que são necessárias para a vida. O ensino público precisa de eximir a politicagem em favor de benefício próprio de políticos desonestos e a escola privada deveria ter comprometimento com o ensino de qualidade e remuneração justa aos educadores, e não visando o lucro a qualquer custo. Quando a escola conseguir derrubar estas barreiras e pensar na educação, a família ganha, a saúde ganha, a sociedade ganha!

BIBLIOGRAFIA

Flaith, D. de S. & Alencar, E. M. L. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. 2ªed.SãoPaulo.

Gowan, J.C. & Torrance, E. P. (1971). *Educating the ablest*. Itasca, III: Peacock Publishers.

Hakin, C. (2016). *Superdotação e Dupla Excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema*. Curitiba: Juruá.

Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Renzulli, J.S. (1986). *The three – ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Em R.J. Sternberg e J.E.Davis (Eds), *Conceptions of gifterdness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. e Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model* (2nd Ed). Mansfield Center, CT: Creative Learnihg Press.

Tuttle, F. B. & Becker, L. A. (1983). *Characteristics and identification of aifted and talented students* Washington: National Education Association.

Virgolim, A. M. R. (1997). *O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação*. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 13, 173-183.

Virgolim, A. (2019). *Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba, Inter Saberes.

ARTE-EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE COELHÃO: UMA PERSPECTIVA CONTEXTUALIZADA E SOCIOLÓGICA

*Jobson Jorge da Silva*¹

*Rossana Regina Guimarães Ramos Henz*²

*Carla Navarro Costa*³

*Pollyana Ramos Mattana Vieira*⁴

*Valdênia Sabrina Fragoso de Brito*⁵

*Massilon Fragoso de Freitas*⁶

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir as pinturas de Coelho à luz das apropriações que o artista realiza do cenário simbólico do semiárido e das possíveis contribuições da sua obra para a educação da região do Vale do São Francisco. A escolha do tema se justifica por um olhar atento desta pesquisadora sobre as manifestações artísticas da região, bem como pela percepção

1 Licenciado em Letras Port./Ingl. pela Universidade de Pernambuco. Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Futura e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. jobson.jorge@upe.br

2 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS) na Universidade de Pernambuco e professora do curso de Pós-graduação em Ciências da Linguagem na Universidade Católica de Pernambuco. rossana.ramos@upe.br

3 Licenciada em Letras (Português) e especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário CESMAC. Especialista em Docência em Libras pela Universidade Candido Mendes. Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. carla.navarro@upe.br

4 Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade Paulista de Artes. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia. pollyanamattana@gmail.com

5 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco. valdenia.sabrinabrito@upe.br

6 Licenciado em Letras (Português) e Especialização em Leitura e Produção de Textos pela Univisa e Mestrando em Educação pela Universidade de Pernambuco. fragoso-massilon@gmail.com

da relevância de uma discussão pedagógica que se pautar sobre a natureza simbólica das representações locais.

Desse modo, o que aqui se busca é um engajamento sociocognitivo que promova a disseminação do conhecimento com base nos letramentos sociais das comunidades. Nesse sentido, a arte se destaca como um elemento relevante, já que se realiza a partir das percepções dos indivíduos sobre seu entorno.

Com base nessa afirmação, a problemática geral que norteia o desenvolvimento do trabalho em questão é: em que medida a arte de Coelho pode contribuir para o letramento artístico dos estudantes das escolas públicas do semiárido? A partir desses questionamentos, baseamo-nos em alguns pesquisadores para promover a discussão sobre uma escola contextualizada e a obra do artista. Portanto, apontamos como nosso arcabouço teórico entre outros autores, Dewey (2008), Basbaum (2013) e Barroso (2004).

Assim, os caminhos a serem percorridos durante a pesquisa (metodologia) apontam, inicialmente, para uma análise específica da obra do artista. Na sequência, serão analisadas teorias, no campo da educação, que apontem para a relevância dos letramentos autogerados, no caso a obra do artista, como relevante processo de identificação dos sujeitos com o contexto em que vivem.

2 ARTE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Para entendermos como a relação interseccional entre arte, educação e sociedade pode resultar na constituição de um “artista-etc”, conforme aponta Basbaum (2013), precisamos entender como essas áreas do conhecimento se aproximam e em que medida podem proporcionar um ambiente educativo confortável para o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, conforme aponta a BNCC (2017), para o pensamento crítico e artístico.

Ao partirmos do binômio arte/sociedade atreladas à educação e subentendermos, antes de tudo, as áreas disciplinares onde se inserem cada um dos elementos em análise: a Estética e a Sociologia, entendemos como o um artista se constitui antes e tudo a partir de uma formação social e educativa sólida e contextual que pode ou não ser facilitada pelo ambiente escolar. (BARROSO, p. 79, 2004)

A partir dessa reflexão inicial, entendemos que, essas áreas são atravessadas por outras, tornando multidisciplinares os assuntos que abordam. Assumindo como claro este princípio, entendemos correto falar do campo social e do campo cultural como pautados por modelos de comunicação que visam expressar a sociabilidade. Essas relações contribuem para determinar a dimensão social da arte ou o lugar da arte na sociedade e na escola.

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. (DEWEY, p. 60, 2008)

Isso significa dizer que, precisamos de uma escola contextualizada e empenhada em desenvolver as diversas habilidades humanas para a vida social. Assim, conforme aponta a (BNCC, p. 193, 2017), “no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro”. A partir disso, entendemos que essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.

Logo, “A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte”. (BNCC, p. 193, 2017)

Pretendemos explorar, conforme Barroso (2004), aspectos que devem ser contextualizados no âmbito disciplinar que o pesquisador designa como “Sociologia da Arte”. Nessa perspectiva, é relevante destacar a relevância da educação contextualizada e baseada em experiências reais e sensíveis.

Assim, ainda conforme aponta Barroso (2004), assumimos a pretensão de refletir, pelo menos, ou descobrir e explicar, ambiciosamente: as relações entre a arte e o meio social, as condições sociais que tornam possível e influenciam a produção artística e o acento das circunstâncias materiais e sociais que condicionam a produção das formas artísticas.

Na contemporaneidade é fundamental que o indivíduo consiga “compreender o mundo” em que está inserido e que perceba como possuir acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar presume-se que tem de se propiciar esse aproveitamento, de uma maneira que se inicia, mas não se acaba, a todo momento somos capazes de conseguir acesso a aspectos mais complicados de dar significado a informação. (GIROTTTO, p. 79, 2005)

3 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ARTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Durante muito tempo, conforme Erber (2015), “a filosofia se encarregou de definir o lugar da arte e seus limites com relação a outras práticas sociais. Empreendeu um grande esforço para delimitá-la em uma esfera específica e segura, isolada da vida cotidiana e restrita a regras consideradas

legítimas”.

Os filósofos defenderam a arte desinteressada e autônoma, concepção posteriormente criticada pelos sociólogos, cujas pesquisas apontaram para os vínculos da arte com o mundo social. Não obstante, a filosofia deixou seu legado tanto na origem como no desenvolvimento da sociologia da arte. Tal herança se inscreve na controvérsia continuamente renovada entre a análise interna e externa das obras, que reatualiza as proposições de Kant (2009) e Hegel (1996) sobre a arte.

A concepção kantiana de uma arte desinteressada e autônoma, a partir de sua formulação acerca do juízo de gosto, tornou-se uma referência para os debates sociológicos que propunham, ao contrário, o estudo das conexões da arte, música, literatura e pintura com o mundo social ao seu redor.

Pierre Bourdieu deixou evidente seu enfrentamento com os problemas kantianos, sobretudo em “A Distinção”:

(...) a crítica social ao julgamento do gosto, no qual afirma que o livro contribui para: ambição excessiva de dar uma resposta científica às velhas questões kantianas da crítica do juízo, ao procurar na estrutura das classes sociais a base dos sistemas de classificação que estruturam a percepção do mundo social e designam os objetos do prazer estético (BOURDIEU, 2002, p. 13-14)

Ao escrever sobre a história da sociologia da arte, Heinich (2001), “afirma que os contornos iniciais da disciplina não se originaram da sociologia nem da história cultural, mas da estética e da história da arte, cujos estudiosos acrescentaram o termo sociedade ao binômio autor e obra”.

A partir dessa asserção, a socióloga distingue três gerações na história da sociologia da arte. A primeira delas seria representada por autores como Luckács, Benjamin e Adorno que, ao reformularem as ideias de Kant, Hegel e Marx, conceberam uma estética sociológica. A segunda geração integra historiadores cujos estudos procuraram evidenciar que a arte está na sociedade, a exemplo de Raymond Williams e Michael Baxandall, entre outros. Finalmente, nos anos de 1960, uma geração de estudiosos deu início a pesquisas sociológicas empíricas que consideram a arte como a sociedade. Esse último grupo reúne Bourdieu, Heinich, Becker, Passeron e outros especialistas.

Apesar das mudanças ocorridas no século XX, Heinich (2001), “adverte que a análise interna das obras permanece sendo a questão mais polêmica, senão decepcionante, dos estudos sociológicos sobre arte”. Assim, com relação à qual os estudiosos estão longe de chegar a um consenso.

Em publicação recente, contudo, Arturo Morató (2017), esclarece que, nas últimas décadas, um novo movimento teórico e metodológico vem se

impondo no campo dos estudos sobre artes, que não mais se recusa a focalizar as obras no primeiro plano da investigação, mas, ao contrário, quer compreender em que medida a arte é capaz de criar e instituir valores sociais. Essa reviravolta nos fundamentos metodológicos aposta justamente no inverso de uma sociologia da arte, que insiste na determinação e na organização social da produção artística.

4 ARTE-EDUCAÇÃO NAS OBRAS DE COELHO: SEMIÁRIDO EM FOCO

A necessidade de analisar as manifestações artísticas e os discursos sobre o sertão e a convivência com o Semiárido se faz no sentido de se valorizar os conhecimentos acumulados e as experiências dos sujeitos que habitam esse espaço com vistas para o redimensionamento das relações socioculturais e políticas, bem como pensá-las enquanto formas de construção de saberes alternativos e desafiantes. (MOREIRA, 2010)

Nessa perspectiva, entendemos que o presente estudo contextualiza a região, com vistas para o entendimento, não somente da planta material (aspectos físicos), mas também as relações que se estabelecem nesse espaço.

Para essa tarefa, tomaremos por base os estudos de Araújo (2011), Silva (2003), Galvão (2010), entre outros, que de modo geral, descrevem o semiárido como uma região-problema, pelo pior índice de desenvolvimento econômico e social do país.

Essa visão se dá a partir da história da região e a memória que foi tecida nessa relação declarada como a seca, miséria, dependência, atraso econômico, relações de poder fundamentadas em práticas clientelísticas e oligárquicas.

Contudo, esse quadro vem se transformando em face de ações governamentais, sobretudo, na região do nosso *locus* – Submédio São Francisco – que é atualmente um dos maiores polos de produção e de exportação de produtos hortifrutícolas do país, com uma área plantada de cerca de 120 mil hectares.

Na esteira do desenvolvimento econômico, surgem também mudanças nas relações sociais, na Educação (a implantação de cursos superiores), bem como na produção artística que aqui se constitui como nosso objeto de estudo.

A educação contextualizada é uma proposta que se realiza de forma imanente e endógena, na dimensão da parceria entre atores governamentais e não governamentais. É uma proposta político-pedagógica alternativa que tenta se inserir de forma rizomática na prática escolar e na vida cotidiana da população do Semiárido.

Ademais, esse modelo se baseia no princípio de interdisciplinaridade

e transdisciplinaridade na construção do conhecimento, suportando-se na fidelidade das grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna, ou seja, dos princípios de neutralidade, formalidade abstrata e de universalidade. Na região do Semiárido essa contextualização traz demandas particulares: a descolonização da educação, a desconstrução do estereótipo do Nordeste e do Nordeste e a difusão do paradigma de convivência com o Semiárido.

O processo de educação contextualizada preconiza a construção dos conteúdos escolares a partir do espaço geográfico, da cultura, da identidade e da especificidade do Semiárido. São importantes nesse processo elementos como a realidade social dos educandos e a diversidade cultural de cada lugar. É uma proposta de educação pautada no princípio da convivência com as características socioambientais do Semiárido, visando à criação de um novo senso comum, de novos significados do lugar e da vida no lugar, a partir de uma nova leitura do próprio espaço (PIMENTEL, 2002)

Conforme Fusari e Ferraz (2001), o representar, por meio da arte, é uma forma de ressignificar situações diárias, desenvolver o senso crítico e a sensibilidade. Seu poder supera a simples apreciação, agindo como formadora de mentes pensantes, no sentido de que qualquer pessoa que tenha acesso ou pratique alguma manifestação artística, seja capaz de observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, evidenciando a relevância dos modelos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, afirmamos que, a experiência com o ensino de artes e a contextualização desse componente pode contribuir para a compreensão significativa da relação entre projetos didático escolares e a vida coletiva. O tempo dentro das escolas em geral é organizado de forma fragmentada: séries, bimestres, atividades de estudo, tempo de brincar e etc. e isso está diretamente relacionada com a formação de um sujeito crítico ou não diante do componente curricular.

Os espaços, por sua vez, também se configuram de forma fragmentada: cada turma em sua sala e cada espaço, com uma função. Todavia, a partir da perspectiva apresentada, o trabalho com projetos, possibilita a reflexão sobre o uso do tempo e do espaço na escola e contextualiza os conteúdos possibilitando o desenvolvimento pleno dos estudantes. Os alunos deixam de ter um papel passivo na escola, surgem encaminhamentos, participam da tomada de decisões, organizam e planejam o trabalho.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASBAUM, Ricardo Roclaw. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013.

BARROSO, Paulo. **Arte e sociedade: comunicação como processo**. In: Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental**. Brasília, MEC. Livro Eletrônico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2017.

BECKER, H. **Artworlds**. California: University of California press, 2008.

BUENO, M. L.; SANT'ANNA, S. P.; DABUL, L. **Sociologia da Arte: notas sobre a construção de uma disciplina**. Revista Brasileira de Sociologia - RBS, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 267-289, jan. 2018.

BOURDIEU, P. **Distinction. A social critique of the judgement of taste**. Harvard: Harvard University Press, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Barcelona: Paidós. 2008.

ERBER, P. **Breaching the Frame. The rise of contemporary art in Brazil and Japan**. California: University of California Press, 2015.

GIOTTO, C. G. G. S. **A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto**. São Paulo: Núcleos de Ensino da Unesp, 2005.

HEGEL, G. W. F. **Curso de estética**. O Belo na arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

HEINICH, N. **La sociologie de l'art**. Paris: La Découverte, 2001 .

KANT, I. **Crítica da faculdade vulgar**. São Paulo: Ícone Editora, 2009.

MORATÓ, A. R.; ACUÑA, Á. S. **La nueva sociologia de las artes. Una perspectiva hispanohablante y global**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2017.

QUEMIN, A. **The sociology of art**. In: KORGEM, K. (Org.) *Cambridge handbook of sociology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 293-303.

SHAPIRO, R. **O que é artificação? Sociedade e Estado**. Brasília, v. 22, n. 1, p. 135-151, 2007.

ZOLBERG, V. L. **Para Uma sociologia das artes**. São Paulo: SENAC, 2006

A ESCOLA QUE PRECISAMOS!

Charle Ferreira Paz¹

Kátia Maria Ferreira Paz²

Sheila Maria Ferreira Paz³

Para delinear a escola necessária, nos dias de hoje, é preciso pensar o homem, a mulher, o passado, o presente, o futuro, a função do conhecimento no mundo, principalmente as relações humanas e os valores que regem a convivência no mundo.

A nova era surge batizada de diferentes formas: era do conhecimento, era da comunicação, era da informação, indicando sobretudo a necessidade de uma revisão do papel do ser humano na Terra. É preciso re-pensar, re-sentir e re-agir.

A educação precisa desencadear uma nova caminhada. Porém, nós educadores, não podemos nos contentar em sermos instrumentos de mera adaptação dos alunos ao mundo, como fizemos no século passado. Faz-se urgente que desenvolvamos uma visão projetada para o futuro, para que a educação possa ser mais um instrumento de transformação do mundo e das condições humanas. (BARBOSA, 2009, p.13)

Segundo DE MASI (1999) *apud* BARBOSA (2009, p.13), estamos frente a uma revolução do método científico e da relação do ser humano com a natureza. Passamos da necessidade da descoberta à necessidade da invenção; da necessidade de busca de soluções à busca de questões.

A escola necessária deve, portanto, estar consciente do que deseja para o presente e para o futuro de nossos jovens, buscando a construção de pontes, tão bem descritas por NICOLESCU (1999), que permitiam o trânsito entre a ciência e a consciência, o objetivo e o subjetivo, o exterior e o interior, a máquina e o humano, a produtividade e a solidariedade, o trabalho e o lazer, o pragmatismo e a religiosidade, a mudança e a preservação, o conhecimento historicamente construído e os fenômenos sociais da atualidade e, sobretudo,

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: pazcharle4@gmail.com.

2 Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Altos – PI, e-mail: katpaz@hotmail.com.

3 Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Altos – PI, e-mail: sheilapaz2009@hotmail.com.

entre o mundo e os seres que o compõem.

Essas pontes podem estar escondidas na força do conhecimento, da comunicação e da informação, por isso não podemos negá-las ingenuamente e continuarmos a desenvolver práticas educativas que não preparem o homem para esse fim.

A escola necessária precisa preparar além da cidadania consciente da missão humana no mundo; precisa formar pessoas ágeis capazes de lidar com as rápidas mudanças que ocorrem nos veículos de comunicação e de conhecimento, nos mecanismos de construção de profissões, nas relações humanas e nos instrumentos do cotidiano.

Ficar sentado ouvindo uma aula já não responde mais aos anseios dos alunos de hoje. Faz-se necessário complementar essa forma de transmitir o conhecimento; é preciso mexer no conhecimento, construir conhecimento, sentir a inquietação frente ao novo, ser protagonista da transformação social, aprender a utilizar instrumentos modernos e principalmente aprender a conviver superando esta onda de valores, de violência, de corrupção e de preocupação desmedida com o ter.

A escola necessária precisa fundamentalmente se preocupar com o humano e sua ação no mundo de hoje e de amanhã; buscar a valorização do homem, não no simples ressurgimento de valores antigos, mas principalmente na possibilidade do desenvolvimento, em seus professores (as) e alunos (as), na capacidade de comunicar-se, de refletir, de argumentar, de solucionar problemas, de analisar as questões sociais e de propor novas saídas para os seres e para o ambiente.

O futuro hoje é o fruto de uma interpretação. Percebemos que está aberto. Portanto, temos responsabilidade muito aumentada: o formador de opinião é aquele que interpreta o presente e o futuro é uma interpretação de presente: uma invenção. (FORBES, 2005, p.11)

Continuar repetindo conhecimentos já colocados nos livros, falando sem dar voz aos alunos, realizando provas que confirmem a boa memória, colocando-os em posição passiva durante o aprender é tentar formar carroceiros para dirigir enormes e ágeis foguetes.

O fundamental do processo escolar, hoje, não é só ter conteúdo e sim viabilizar a capacidade de fazer relações, obviamente, a partir de informações e da experiência. Ao mudarmos o método científico, muda também a forma de transmitir essas informações na escola e fora dela.

A escola necessária precisa se preocupar com a emergência do presente e com a sobrevivência no futuro e é por isso que estamos todos convidados a implantar a pesquisa, dentro e fora da sala de aula, a trabalhar com projetos,

a participar de ações solidárias, para podermos aprender e nos desenvolver de forma mais digna, não como meros repetidores ou descobridores do que já existe, mas como inventores do nosso momento histórico.

A importância da formação continuada na qualidade do ensino oferecido aos educandos

Quando falamos de formação de professor, muitos têm a ideia de que uma graduação é o suficiente para atuação em sala de aula, entretanto é preciso que o professor atualize seus conhecimentos constantemente visando uma prática docente que contemple as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

A formação continuada propõe esse momento de reflexão contínua da prática docente. Entretanto, ainda participando de formações continuadas periódicas, alguns professores não obtêm êxito no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e isso nos leva a questionar como a formação continuada pode favorecer a inovação de metodologias e estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e competências esperados dos alunos nos níveis de ensino que se encontram.

A formação de professores é área de conhecimento e investigação porque se centra no estudo dos processos por meio dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional.

Formação de professores é a área de conhecimentos, investigações de teorias e práticas que estudam os processos por meio dos quais os professores se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens e adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições; possibilitando, assim, interação profissional no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 18)

Por meio da formação continuada, o professor prepara-se para enfrentar desafios inerentes à sua função. É um processo contínuo e permanente. Por essa razão, o professor deve procurar, continuamente, qualificar-se para ter condições de desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre as teorias que orientam suas práticas.

Destacamos ainda que o processo de formação deva ser desencadeado de forma participativa, pois é por meio da interação que os indivíduos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Compreende-se, portanto, que a formação continuada do professor

deve fundamentar-se na construção da atitude reflexiva, possibilitando ao docente a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos, ou seja, essa formação deverá facultar ao professor as condições para observar, compreender e refletir sobre o processo educativo e sobre a realidade social.

Assim, para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças por meio de uma intervenção na qual haja participação consciente do formador e vontade clara do formando em atingir os objetivos explicitados. Não podemos desconsiderar que a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagens que facilitam o complexo desenvolvimento tanto dos indivíduos que formam quanto daqueles que se formam.

O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, e não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada devem incluir saberes científicos, críticos, didáticos, competências relacionais, saber fazer pedagógico e competências organizacionais e podem ser realizados na modalidade presencial ou a distância.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, se levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 2000, p. 143)

Assim, a formação continuada dos professores deve contar com a redefinição de tempos e espaços educativos. É importante identificar as estratégias metodológicas adequadas para a formação dos professores, visando obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Além disso, deve-se considerar que cada modelo se definiu historicamente a partir das ideias e crenças debatidas em um determinado momento sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar.

A formação continuada implica troca de experiências entre os professores, troca de vivências diárias e principalmente troca de estratégias de ensino, precisa-se inserir um planejamento que englobe as principais dificuldades do aluno em relação ao processo de aprendizagem, porque o objetivo da formação continuada deve ser proporcionar metodologias que favoreçam a qualidade do ensino dado pelo professor.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991, p.23)

Considerando que a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínuo tendo como preocupação a instrumentalização para a prática docente, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. Embora constitua uma necessidade, a formação continuada não tem sido sistemática e, muitas vezes, assume o caráter imediatista, sendo até denominada de reciclagem.

Pimenta (1999, p. 30) acrescenta que,

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Nessa perspectiva, a formação só será completa, quando esses profissionais forem capazes de efetivar uma prática pedagógica que favoreça a produção intelectual do conhecimento, valorizando a aprendizagem do aluno como parceiro desta construção. Os professores devem tornar-se profissionais reflexivos, criando espaços de liberdade e autonomia no qual a reflexão seja um processo possível.

Por isso, investir na sua formação deve ser prioridade do educador, que através desta possa melhorar sua metodologia e diversificar na sua prática, atendendo assim as expectativas e anseios de seus alunos, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem e agindo como intermediador desse processo e mais como mero transmissor de conteúdo.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada deve se constituir em um espaço de produção de novos conhecimentos de troca de diferentes saberes e de repensar e transformar o trabalho dos professores. Para que esse objetivo seja alcançado, o modelo de formação a ser adotado na formação continuada precisa priorizar a cooperação, o trabalho coletivo e a reflexão crítica dos docentes sobre suas próprias práticas, visando transformá-las e garantir a aprendizagem do aluno.

Função da escola no processo de ensino e aprendizagem

Sabe-se que é função de toda instituição de ensino buscar a aprendizagem dos educandos, por sua vez, é uma tarefa que exige dedicação e compromisso não só por parte dos professores, já que estão em contato mais direto com os alunos, mas por todo corpo docente da escola. É um trabalho que exige esforços desde a acolhida do vigia no portão da escola, da limpeza das zeladoras, do preparo da merenda por parte das merendeiras e pela gestão que cuidam de toda parte financeira e pedagógica da instituição escolar, até chegar à sala de aula onde os professores devem estimular e buscar desenvolver a aprendizagem dos educandos. Então fica claro que é um trabalho onde todos que fazem parte da instituição devem se juntar e se organizar para deixar um ambiente agradável e favorável à uma boa educação.

Daí a importância do planejamento, uma ação que envolve toda comunidade escolar, que vai desde a participação do aluno, da família, professores, gestores e demais funcionários da escola, que se reúnem para traçarem objetivos a serem alcançados e desta forma chegar a uma tomada de decisões que visem um melhor rendimento a instituição escolar, com relação ao nível de aprendizagem dos alunos.

Baseado nestas informações Libâneo (1994, p.222) tece o seguinte comentário:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino.

Nesse sentido, é de suma importância a execução de planejamento que vise aprendizagens positivas no desenvolvimento do aluno, pois é através deste que se prevê ações docentes voltadas para problemas sociais, econômicos e culturais que envolvem a escola, e por consequência disso, conseguir alcançar resultados positivos quanto à educação dos alunos.

É importante ressaltar ainda, que para que se exerça um bom planejamento escolar é necessário que os gestores saibam orientá-los e executá-los, pois o bom desenvolvimento da escola depende do bom planejamento escolar, por isso a importância da participação de toda a equipe escolar.

Libâneo (2004) afirma que a direção e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. Dirigir e coordenar são tarefas que

canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos.

Assim, compreende-se que é função da direção escolar pôr em ação, de forma integrada e articulada, elementos do processo organizacional (planejamento, organização e avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação, pois é tarefa da direção dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola, além de assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas.

A diversificação dos métodos é importante não só porque pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize superando possíveis dificuldades dos alunos. A diversificação metodológica praticada na dinâmica das aulas alarga suas perspectivas, seu ritmo, suas motivações e seu encaminhamento no sentido da aprendizagem.

É tarefa da direção também, juntamente com todo corpo docente da escola ter iniciativas inovadoras, como a criação do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), que vise o interesse dos educandos e que assegure a participação da comunidade na escola, proporcionando assim um ambiente de participação e de aprendizagem, e assim com a proposta pedagógica, a escola possa buscar subsídio que ajude a enfrentar os desafios presentes no seu cotidiano, despertando o interesse dos alunos e estimulando a curiosidade e um nível de raciocínio mais elevado.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 169) projeto político pedagógico é:

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Portanto, o projeto político pedagógico é documento que faz parte do planejamento e da gestão escolar e sua importância reside de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola, ou seja, é uma ação intencional que precisa ser definida coletivamente, e reflete nas opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive, e expressa atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar seus objetivos educacionais.

Então, um ensino de qualidade depende de vários fatores dentre eles o mais importante é o comprometimento de cada componente da equipe

escolar, que precisam trabalhar em equipe em prol desse propósito. É notável que a educação passa por transformações, e é preciso que essas mudanças sejam repassadas aos nossos alunos, por isso é necessário que a escola se preocupe em ofertar um ensino de qualidade voltado para a formação do educando nos mais variados aspectos, para que este possa desempenhar um papel diante da sociedade na qual está inserindo, participando e atuando de forma crítica e ativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Fazendo escola**. Um convite à reflexão. Curitiba: Base Livros, 2009.
- BRASIL.LDB (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**, Brasília, DF, Congresso Nacional, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- DE MASI, Domenico. **O futuro do Trabalho**. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et all]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 2006.
- FORBES, Jorge. et al. **A invenção do futuro**: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade. Barueri. S.P.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professor: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.
- _____. **Organização e gestão**: teoria e pratica. 5º ed. Alternativa. 2004.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola**. Inovação, 1991.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINAR NO PENSAR REFLEXIVO E CRÍTICO

Márcia Alessandra Beltrão Soares¹

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender os processos de pensar reflexivamente e crítica através da Didática, tornado o ensino significativo, pois, ensinar é um ato complexo considerando os contextos e as mudanças cotidianas. Os conteúdos ensinados pelos Professores necessitam ser redimensionados para que o estudante perceba o sentido de aprender para sua vida. A metodologia é qualitativa, cujo método dialético dialoga com o ensino, por meio das categorias da contradição e contextualização, cujo estudo bibliográfico, salienta reflexões a respeito dos processos de ensinar, sendo inevitável apresentar os contextos para situar o conteúdo à vida, as suas origens e a sua aplicação.

A dialética enquanto método, revela os fenômenos sociais na sua singularidade e evidência a essência que vai além da aparência. Diante da vida podemos afirmar que a ausência de pensar reflexivamente e crítica, produz uma educação bancária (FREIRE, 2000), fragmentada e pouco significativa para o professor e o estudante, inibe as relações sociais e culturais numa dinâmica reprodutora e sem sentido para os sujeitos, destrói à vida e a humanização do ato educativo. Torna o ensino e seus processos em etapas enfadonhas e desconectadas dos sentidos.

Ensinar pelo pensamento aproxima o professor e o estudante aos fatos concretos, estabelece relações com os diferentes aspectos da vida, contribui para a formação crítica, e facilita os processos da leitura de mundo; contribui para o desenvolvimento cognitivo de pensar as lógicas, as intencionalidades, as etapas e os processos no aspecto teórico-prático, pois, envolve o domínio

1 Mestre em Educação em Ciências na Amazônia é compreender os processos de pensar reflexivamente e crítica através da Didática, tornado o ensino. Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências, Currículo, Educação Especial, Pedagogia e Formação do Professor. Pedagoga estatutária na Rede de Educação Básica do Estado do Amazonas-SEDUC-AM.

dos conceitos bem como de práticas contextualizadas, pois, ao resolver um problema no ensino, ou melhor, ao pensar sobre o problema, o professor e o estudante desenvolvem potenciais necessários para refletir as diferentes realidades presentes no cotidiano, salientando nessa propositura o pensamento reflexivo, crítico e insurgente no ato de ensinar pela Didática.

2 A PRÁTICA EDUCATIVA DE ENSINAR

A prática educativa de ensinar não é simples, mas apresenta-se complexa considerando as relações estabelecidas e seus contextos assumidos na composição dos espaços escolares, mediatizado pelo processo histórico-cultural da sociedade.

O ensinar pressupõe uma teoria pedagógica cuja intencionalidade poderá ser fragmentada ou contextualizada, gerando ações de reprodução, repetição ou de autonomia. Ao ensinar, os professores necessitam mediar o conhecimento que se faz na construção de teias de relações e implicações na compreensão dos seus conceitos.

O ato de contextualizar significa segundo Mello et al. (2004, p.62) “incorporar vivências concretas e diversificadas no processo de ensino e de aprendizagem e incorpora o aprendizado a novas vivências”.

Contextualizar é complexo, pois, exige o movimento de resgatar a aprendizagem do estudante, num movimento de desaprender e aprender assentado na sua realidade, mas a partir desse ponto, ampliar esses conhecimentos com novas experiências, mediatizadas nas relações estabelecidas.

A formação docente na apropriação dos fundamentos e na epistemologia da didática é de grande relevância, considerando a fragilidade nas formações de Professores, “veem-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade escolar” (WENZEL & ZANON, 2012).

Contudo, a responsabilidade desse desconhecimento é uma produção intencionalmente posta na organização do ensino nas redes de educação básica, não temos a pretensão de generalizar, entretanto, em muitos casos, essa situação é presente.

A complexidade de ensinar remete a conhecimentos epistemológicos, práticos e pedagógicos, considerando os diferentes contextos de transições em que vivemos, ponderando a necessidade da ampliação das experiências. Não há um modelo único e milagreiro, mas a aprendizagem dependerá do preparo do Professor para estimular e engajar o estudante a conhecer.

A teoria Histórica-Cultura de Vygotsky (2000) nos diz que o sujeito

aprende através da mediação que realiza com o seu meio, cuja relação é dialética de interseção, onde o sujeito ao modificar o meio, também o meio o modifica-o. Compreende-se que as aprendizagens se dão por relações estabelecidas mediadas pela cultura.

Schon (2000) defende a formação de professores pautada na epistemologia da prática com base nos conceitos e reflexões na ação. O pensar é relevante para os processos educativos de ensino-aprendizagem.

Existem diversos conceitos de pensamento, dependendo do contexto em que ele se dá. Contudo, ao ensinar um determinado conteúdo na escola, o professor necessita torná-lo interessante e significativo ao estudante, o conteúdo passa por uma ressignificação para responder às demandas de vida do estudante. O movimento dessas demandas gera esforços nas potencialidades do pensamento, que pressupõe um ensino intencional e crítico.

Assim sendo, o propósito desse estudo é refletir, pensar as complexidades da vida, as experiências no mundo contemporâneo imbuído de diferentes linguagens e sentidos, sendo imprescindível realizar o movimento do pensar na relação com a Didática de forma crítica.

Dessa forma esse contexto nos instigou a problematizar e a saber: quais os impactos gerados pelo ensino da Didática numa perspectiva reflexiva e crítica que corroboram para o ensino da Educação Básica?

Na escola os Professores em muitas ocasiões enfrentam diversos problemas que lhes envolve nos aspectos: pedagógico, político e social, interferindo nas ações de ensinar-aprender. Contudo, o Professor em sua prática docente necessita ter o domínio das multiplicidades dos contextos. Neste sentido Libâneo (2002, p. 28), afirma:

Os profissionais da educação precisam ter um pleno domínio das bases teóricas, científicas e tecnológicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, pois é através desse domínio que ele poderá estar revendo, analisando e aprimorando sua prática educativa.

Vejam que ensinar envolve diversos domínios, que preponderantemente trabalhará com as funções cognitivas, que envolve aspectos teóricos, científicos e metodológicos. Não se pode ensinar os estudantes, sem pensar as concepções teóricas-práticas. Pimenta (2013, p. 150), enfatiza que:

[...] didática é, acima de tudo, a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável mediante as circunstâncias e os momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas de reconstruí-las.

Na configuração da composição do ensino através da Didática, é

elementar pensar a sua construção como possibilidade fundante de aprendizagem e de novas aprendizagens, pois, “o pensamento reflexivo, realiza um ativo prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega”. (DEWEY, 1959, p. 18)

O pensamento reflexivo é movido pelos problemas a serem solucionados, mas que necessitam de bases sólidas nos conhecimentos, sem eles, a prática é derivada de crenças que não se sustentam na resolução do problema.

Ao ensinar suscitam-se experiências compartilhadas onde se reconhece o estudante como sujeito histórico do conhecimento, nessa propositura nos diz Freire, (2005, p. 70).

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Todavia, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não, como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

Freire, salienta que a problematização é uma possibilidade para desenvolvermos o pensamento, a reflexão no coletivo, dinâmica, derivada do movimento de ver de outro modo.

Vygotsky (2000) aprofunda esse movimento, com as conexões psicológicas superiores nas relações com o mundo. Ao apreender o problema para a sua resolução, desenvolve-se no ato de ensinar de forma problematizadora a percepção, a atenção, a memória e a formação dos conceitos. O meio contribuirá na perspectiva Vygotskyana para compreender a interação com meio numa propositura da cultura de ser e de conhecer estabelecidas nas relações sociais.

A Didática nesse contexto de ensinar, tem um olhar para os processos de aprender significativamente, considerando a complexidade de mundo, na tentativa de promover potenciais de pensamento.

Na atual conjuntura, pensar uma Didática ampla no sentido de mediar práticas pedagógicas humanas na intensão de construir o conhecimento mais coerente com os processos da vida, é um desafio, entretanto, a Didática tem um papel nessa construção, aliar a sua epistemologia ao compromisso docente, transformando o trabalho desenvolvido nas escolas para potencializar os processos de ensino-aprendizagem, modificando o ato de educar, como afirmam Melo e Urbanetz (2008, p.105):

[...] é na relação ensino e aprendizagem e, mais especificamente, no sucesso dessa última que toda didática ganha no sentido. O ato educativo tem como característica a intencionalidade, ou seja, é uma ação proposital que visa um fim, o qual, no que lhe concerne, depende das concepções dos atores presentes no ato educativo.

O ato de ensinar caminha muito além da técnica, estão implícitas as concepções, as tendências educativas e as intencionalidades que se quer com determinada opção, daí ser imprescindível desenvolvermos os potenciais de pensamento sobre as concepções-práticas envolvidas no ensinar.

3 A ESCOLA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola enquanto instituição educadora, necessita promover práticas pedagógicas mais humanas e equitativas, atualmente se fala em processos de inclusão escolar, mas na concretude do cotidiano da escola, os estudantes de diversas condições, ainda são deixados de lado ao ensinarmos, ainda não conseguimos realizar o movimento de alcançá-los em suas aprendizagens. Existem muitos fatores que impactam o processo de inclusão, contudo, a Didática é um dos aspectos que necessita ser pensada nas escolas para atender à diversidade.

Aliada ao ensino, temos a Didática que contribui para o processo de aprendizagem do estudante principalmente se ela é tomada por intenções mais humanistas em consonância com os processos históricos, políticos e sociais dos estudantes. Destaca-se que ela sofre pelas influências de várias tendências e correntes pedagógicas.

Contudo, se a escola e os docentes em seu Projeto Político Pedagógico, ao ler as intencionalidades postas no processo de Educação para a vida, recorrerá a uma didática crítica e reflexiva, redimensionada para os relevantes processos culturais, seja na forma de ensinar ou nas resistências cotidianas em que se apresenta nos processos educativos através dos seus embates.

Todavia, ao falarmos da escola e do seu objetivo que é ensinar, dialogamos com diferentes visões de pedagogia, entretanto, ao pensar no contexto de milhões de brasileiros nas escolas públicas e suas desigualdades no próprio processo educativo, é inevitável não pensarmos em processos mais humanizados de ensinar e aprender.

O autor Libâneo (1994, p. 70), assim afirma:

A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos atribui grande importância à Didática, cujo objeto de estudo é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. As ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas cada uma tem a sua especificidade. A Didática

pretende a direção do processo de ensinar, tendo em vistas finalidades sociopolíticas, pedagógicas e as condições, e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem.

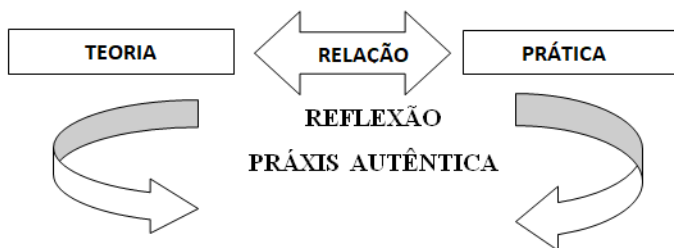
Libâneo deixa claro que a Didática é influenciada por uma Pedagogia e suas relações estabelecidas, sendo contextualizadas, daí ser preponderante o Professor refletir sobre suas concepções-práticas, olhá-las num movimento contínuo, crítico e reflexivo.

Freire (1996, p.43 – 44) nos chama atenção para as formações dos Professores.

Por isso é que, na formação permanente dos Professores, o momento fundante é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática.

Freire (1987, p. 38) nos esclarece a importância da reflexão crítica na teoria-prática na formação dos Professores, ambas não são dissociadas, mas nessa simbiose necessita ser compreendidas juntas em relação — reflexão-teoria-prática. Esses elementos são essenciais para a compreensão de ensinar de forma mais coerente, gerando a práxis autêntica.

Figura 01. Esquema de Reflexão em Freire



Fonte: Autora, 2021.

Pensar sobre a forma de como se pensa, enquanto produção da práxis autêntica, gera a educação emancipadora, essa não nos é dada por dom, mas no trabalho contínuo de refletir e pensar, no que se faz, e como se realiza cotidianamente nos tempos e espaços escolares.

Desenvolver o pensar de forma crítica é essencial para os processos da vida que não é uma dimensão externa ao ser humano, mas faz parte da cultura que o envolve.

Os conteúdos são importantes, mas sozinhos, não dizem nada, necessitam estar interligado com a vida, e nesse processo, mais que ensinar um

conteúdo é possibilitar o estudante a pensar, pois, a vida se modifica, os processos sociais, econômicos e políticos são dinâmicos, e um conteúdo não é suficiente para as demandas frenéticas da vida.

Mas a potencialidade de pensar e refletir é contributo para qualquer situação e aspecto da vida e das aprendizagens, daí a importância da imaginação e criação em Vygotsky (2000), que atribui esse conceito a relação das experiências dos sujeitos com o meio social e concreto.

4 PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O estudo originou-se de uma pesquisa bibliográfica de perspectiva qualitativa e método dialético, que se evidenciou pela organização dos seguintes processos: pensar o problema da pesquisa para construir reflexões sobre o ensinar utilizando a Didática numa perspectiva crítica; no segundo passo realizaram-se as escolhas bibliográficas conforme o entendimento e concepções que justificavam a reflexão da pesquisadora; em seguida realizou-se a (re)leitura das referências que num novo olhar, ressignificou e aprofundou o conhecimento.

Ao ler as referências bibliográficas paralelamente ao pensar, fazia-se o movimento da reflexão relacionada com as experiências da vida, esse paralelo entre, o texto, o pensamento e as experiências, gerou outras reflexões, que no movimento da dialética, apresentou-se a tese que gera a síntese, que gera a antítese para uma nova tese.

Essas etapas de pensar o problema, realizar as escolhas e as leituras são etapas que estão intrinsecamente conectadas com a realidade de aprender e, apreender os seus significados e sentidos, tendo o pensamento como diretório das ações cognitivas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Respondendo ao problema: quais os impactos gerados pelo pensamento reflexivo que corroboram para o ensino da Didática na Educação Básica?

Os impactos gerados pelo pensamento reflexivo são positivos e de grande relevância visto que permite o Professor relacionar-se com a diversidade cultural, oferta-lhe uma maior autonomia em escolher seus objetivos, desenvolve a capacidade de propor novos caminhos, apresenta possibilidades de soluções de forma crítica e relevante porque está em contato com diferentes contextos, compreende intencionalidades e sentidos nas tendências pedagógicas que guiam as práticas, contribui para o desenvolvimento do pensamento

crítico e intencional no ato educativo de ensinar.

Contudo, esses impactos gerados necessitam ser redimensionados e pensados a partir da crise instalada na realidade vivenciada por professores, estudantes e a sociedade geralmente, cujo contexto de pandemia da COVID-19, ceifou e continua a ceifar às vidas, cuja população fragilizada pelas mortes, enfrenta ainda, a fome, a violência, o preconceito, a corrupção, a inflação, a perda dos seus direitos como cidadãos, a usurpação da democracia e a fragilidade da vida através do desmatamento, da seca e enchentes.

Esse contexto de morte e de empobrecimento da população que sofre a cada dia, necessita ser problematizado na escola, referendado, discutido e dialogado em suas nuances, considerando que em muitas situações não são comentados ou discutido com os estudantes, há uma impressão de que o referido contexto é natural ou naturalizado pelas ideologias. A escola transmite essa impressão, posta em suas práticas.

A Didática em que se acredita é insurgente, é crítica e coletiva, compromete-se em seus sentidos e significados no coletivo, com as lutas travadas pela liberdade de ser gente num país marcado pelas injustiças, pela ausência de equidade, cuja desigualdades são alarmantes e desumanas.

Ensinar vai muito além do conteúdo, adentra no compromisso social e político que, sem eles, esvazia-se de sentido e de significado à Didática. Pensar reflexivamente numa propositura crítica do pensamento é um ato insurgente e necessário na atual conjuntura.

6 CONSIDERAÇÕES

A Didática não é apenas uma disciplina ministrada nas Licenciaturas, é um compromisso assumido, com a vida dos sujeitos e seus processos de ensinar-aprender. É um campo da Pedagogia intencional que almeja provocar através do pensar reflexivamente e crítica os contextos da vida e suas desigualdades.

Ao tratar de seus fundamentos e epistemologias, necessita realizar escolhas e que essas, sejam a favor do compromisso com a vida de todos e do planeta, por tendências pedagógicas humanas e equitativas, considerando o olhar à diversidade como possibilidade de construção numa propositura de saber conhecer e de saber pensar.

Ensinar pelo pensamento aproxima o professor e o estudante aos fatos concretos, estabelece relações com os diferentes aspectos da vida, contribui para a formação crítica, e facilita os processos da leitura de mundo; contribui para o desenvolvimento cognitivo de pensar as lógicas, as etapas e os

processos nos aspectos teórico-prático, pois, envolve o domínio dos conceitos, bem como de práticas contextualizadas, pois, ao resolver um problema no ensino, desenvolve-se potenciais necessários para pensar as diferentes realidades presentes no cotidiano.

A Didática no ensino deve ser o mirante que possibilita o desenvolvimento humano em sua potencialidade, dessa forma será possível ressignificar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- DEWEY, John, (1959). **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3S. ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2005; 1996, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. — São Paulo: Cortez, 1994 (7. Coleção, magistério 2º grau. Série formação do professor).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. São Paulo: Cortez, 2001
- MELLO, Guiomar Namó et. al. Por uma didática dos sentidos transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização. In: MELLO, G.N. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** São Paulo: Artmed, 2004. p. 59-64.
- MELO, de A.; URBANETZ, T. S. **Fundamentos da didática**. Curitiba: IBPEX, 2008
- PIMENTA, SELMA GARRIDO *et al.* A construção da didática no GT Didática—análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.
- SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WENZEL, Judite Scherer & ZANON, Lenir Basso. **Um olhar para a problemática dos saberes docentes na formação inicial de professores de química**. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/gipec/sit-estudo/documentos/VI-amped PA264.pdf>. Acesso em 30 jul. 2012.

PROFESSOR; ALUNO E ESCOLA: RELAÇÕES E VIVÊNCIAS ANÁLISE CRÍTICA POR MEIO DE DOCUMENTOS

Rebeca Freitas Ivanicska¹

Rodolpho Francisco Medeiros do Nascimento²

Bruna Beatriz da Rocha³

“Ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário”.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Este texto tem como intuito abordar a escola, o professor e o aluno, tendo como fontes, os determinados trabalhos, o documentário “Pro Dia Nascer Feliz”; documentário “A Ponte”; artigo “Escola: das promessas às incertezas”, de Rui Canário; texto “Juventude: entre a indisciplina e a zoação”, de Paulo Nogueira; e a palestra: “Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola” de José Azanha.

É importante ressaltar que esses três eixos são fundamentais para que haja uma maior efetividade e interatividade na educação.

Foi possível notar através do material estudado que a educação está em crise e que é preciso uma reestruturação no seu plano curricular, pois não atende a demanda e nem as necessidades atuais dos professores e alunos.

Silva comenta que:

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem e não se pode desvinculá-la daquilo que a permeia: um programa, normas da instituição de ensino que, em dúvidas, influenciam nesse processo. E daí surge um conflito inerente a essa relação na escola

1 Mestra em Educação, Especialista em Educação Básica na Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: rebeca.ivanicska@hotmail.com.

2 Graduado em Pedagogia. Graduando em Ciências Sociais. Gerente Administrativo. E-mail: rodolphmedeiros@gmail.com.

3 Mestra em Educação, Professora de Educação física da rede pública e priva de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

brasileira (talvez mundial):é uma relação que se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. (Silva, 2008, p. 24).

Em outras palavras, deve existir uma relação saudável entre professor-aluno para que o aprendizado seja mais dinâmico e uma troca de experiências de ambos, adequando o programa, as normas e o plano curricular na realidade em que se encontram.

Silva (2008, p.27), ainda complementa que “a relação aluno-professor é estabelecida de forma individual e única. É importante construir meios neste relacionamento através dos quais seja possível a solução de impasses”.

Observa-se que nos documentários é mostrado que os alunos, no geral, estão desmotivados e descompromissados, que eles não sabem porque vão a escola ou vão apenas para se divertir. E que os professores diante dessa situação, se sentem inseguros e frustrados.

Segundo Alves (2014, s/p.) “outra forma de melhorar essa relação é aplicando trabalhos interessantes que desafiem a capacidade do estudante, e que não gerem angústia e nem desânimo pelo grau de dificuldade”.

É necessário que a escola e os professores sejam menos tradicionalistas e mais progressistas, existem características iminentes que fazem uma grande diferença em certas situações, é preciso que os professores tenham paciência, amorosidade, humildade, tolerância e bom senso. O professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

O aluno terá mais absorção de aprendizado de acordo com as ações do professor. A forma de agir uns com outros deve ser recíproca. O respeito gera a construção de um trabalho com resultados positivos.

O professor não tem a função de apenas transmitir o conteúdo, sua missão além de desenvolver a parte intelectual do aluno e prepara-lo para as situações cotidianas, tornando-o um ser crítico e um bom cidadão.

Ressalta-se que “a escola foi institucionalizada no auge da “Revolução Industrial” a fim de sistematizar o conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história, dentre outras coisas mais”, explica a autora Cerqueira (2006, p.29).

Entretanto, observa-se que não é dever apenas do professor, mas sim, de todos, da escola, da sociedade e principalmente dos pais. Isso só funciona, se a escola se unir ao professor dando condições para que o professor desempenhe seu papel, e gerando um meio social seguro e confortável para os alunos.

Para que isso der certo, é indispensável à participação dos pais/responsáveis durante este processo, garantindo apoio à escola e ao professor e

orientado o aluno no aprendizado.

Voltando o assunto aos alunos, que no caso são o futuro da sociedade, e que a escola, os professores têm como intuito educá-los, orientá-los, prepará-los para a realidade em que estão inseridos, por isso, a importância de conhecer o contexto social, econômico em que eles vivem.

Chaves (2015, p.1149) relata que:

As possíveis resistências se deparam com um contexto social e político propício para que sejam cooptadas pelo próprio modelo implantado. Além disso, se nos primeiros anos do século XX o capitalismo liberal garante a implementação desse modelo, décadas mais tarde, com o fim da Segunda Guerra e a configuração do Estado de Previdência⁵, sua reprodução torna-se bastante facilitada, uma vez que o incremento da industrialização e da urbanização abre novas possibilidades de inserção social via escolarização, principalmente devido ao aumento da oferta escolar.

Por esse motivo temos a importância e a necessidade de uma educação não alienada e emancipatória, capaz de formar seres reflexivos no sistema em que estão inseridos. No espaço educacional, é possível desconstruir determinados valores e pensamentos e reconstruir um discurso humanizado, democrático e plural.

DESENVOLVIMENTO

O documentário “A Ponte” retrata bem as diferenças sociais que existem, sendo que estas estão separadas apenas pelas margens do Rio Pinheiro. Mostra que diante da desigualdade, foi criada uma entidade, na qual, visa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

O filme aborda de maneira inteligente e perspicaz, a realidade do cenário paulistano neste local, e como essa iniciativa da “Tia Dag” e da “casa do Zezinho” podem trazer bons resultados, vislumbrando mudanças no futuro desses jovens através de ações que garantam o bem estar e incentivam o aprendizado.

Pro dia nascer feliz, também salienta as dificuldades do professor e do aluno, e que a escola precisa realmente estar preparada para lidar com ambos, que sem uma interação conjunta, não haverá resultados positivos.

O autor Rui Canário exemplifica no seu texto, o papel fundamental da escola, que deve ser um local de hospitalidade, que deve transformar a construção do saber e abrir novos caminhos para a educação.

As implantações de atividades variadas refletem em maior disciplina e estimula ao aluno a estudar mais, uma vez que o professor elabora uma prova

consciente, que possibilite que o aluno a desenvolva naturalmente diminuindo o abismo entre as duas partes, fazendo com que a vontade de aprender mais possa emergir naturalmente entre os alunos.

Carmo (2009, s/p.) apresenta de forma clara que:

A escola enquanto instituição detentora do saber precisa compreender sua importância na formação de um sujeito que atua em uma sociedade e deve contribuir positivamente para que esse saber seja trabalhado de forma democrática, independentemente de qual grupo social ele pertença. O conhecimento é quem assegura, ao indivíduo, o respeito a sua maneira de pensar e agir, haja vista ser, no momento, o que consideramos de maior importância na elevação social, no atual momento de grandes e significativas mudanças globais. Não um conhecimento compartilhado, mas um saber amplo, duradouro, crítico e emancipatório. E isso só é possível, se a escola abrir as portas para uma educação cidadã, que respeite as experiências vividas por seus alunos. É preciso repensar o papel da escola e do professor na construção do saber crítico do aluno. Somente através de uma educação que valorize o saber crítico é que teremos mais cidadãos preparados para a vida, para enfrentar os desafios que são impostos cotidianamente por uma sociedade globalizada e excludente.

A promoção de atividades que interessem os alunos também ajuda muito na interação, bem como atividade que promovam os diálogos uns com os outros, proporcionando uma socialização. Quando o professor permite os alunos e se permite passar por novas experiências o resultante jamais será negativo.

No campo educacional, existem caminhos incontáveis para se chegar a um objetivo ou finalidade a fim de transmitir o conhecimento, todavia, a maioria dos educadores tende a se manter no caminho tradicional e engessado, se esquecendo de buscar novos métodos, haja vista, que existem diversos mecanismos que ajudam a recriar uma educação inovadora e satisfatória que possa atingir a todos.

A questão da formação docente tem se mostrado, há muito tempo, uma indagação relevante, existe uma enorme responsabilidade e compromisso ao se tornar um profissional da educação.

A autora Chaves (2015, p.1152) relata que:

É fato que a escola, com o seu modelo institucional em cheque, seu espaço social cada vez mais heterogêneo e plural, devido a sua convivência com outras lógicas e códigos culturais, acaba sendo habitada por outros pontos de vista que já não mais aceitam aquele formulado pelos idealizadores da própria escola. O ranço homogeneizante de seu projeto é denunciado, indicando que suas formas de socialização precisam ser reinventadas, na medida em que a concepção de cidadania, Estado

nacional, espaço público e justiça social e escolar em que a escola se baseia não mais correspondem às novas exigências de participação dos novos cidadãos que, no interior das escolas são, justamente, aqueles sujeitos escolares - os alunos, por exemplo - ainda muito pouco compreendidos e aceitos por quem ensina, dirige e comanda a escola.

É pertinente notar, que para que possamos almejar uma escola mais participativa e crítica, para que possamos realmente alcançar os alunos, os tornando cidadãos reflexivos e questionadores e de modo geral, a sociedade, não resta dúvida que tudo deve começar na formação docente.

Assim, fica evidente a riqueza de agregar diferentes formas de produzir conhecimento a partir das vivências de diferentes sujeitos, que, na sua diversidade, convergiram neste projeto, em construção de saberes no e para o coletivo. A escola e sua comunidade, a universidade, a unidade de saúde, o conselho de saúde, o movimento social, todos esses grupos e espaços podem aproveitar o que foi por eles produzido. A riqueza do trabalho em rede também torna possível o redimensionamento do agir local no pensamento e na articulação globais. Essa ponte entre local e global encontra, na parceria com os movimentos sociais e com as universidades, uma potência enorme (GIUGLIANI, 2020, p.65)

É possível dinamizar esses espaços e torná-los mais amplos, as experiências e vivências escolares não precisam ficar apenas dentro da escola, mas podem ganhar força em outros ambientes e isso só reforça a importância e a riqueza das relações interiores e exteriores.

A autora Cerqueira (2006, p.29) reforça que

O nosso estar no mundo é repleto de ações que nos levam a aprender. A aprendizagem, por sua vez, acontece num entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber. As informações que recebemos presentes no outro, nos espaços externos, acionam nossas estruturas mentais movimentando nosso organismo, corpo, esferas dramáticas e cognitivas, transformando-se em conhecimento que se incorpora em nossos saberes. Dessa maneira, o saber se constitui a partir das experiências e vivências do nosso cotidiano, e nossas aprendizagens primeiras acontecem em nossas relações familiares, somente mais tarde ingressamos na escola ampliando nossas relações sociais

Transformar a Educação é um processo árduo e bastante complexo, não basta apenas querer, existem regras, hierarquia, imposições e muitas dificuldades, no entanto, a luta por uma educação significativa e construtiva nunca foi abandonada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, conclui-se uma relação que sempre foi marcada por

admiração ou por forte antipatia parece passar por um período de grande tensão. Não são poucas as notícias que demonstram essa difícil relação no Brasil.

Nota-se que é preciso priorizar a relação: escola; professor; aluno para que a educação atinja seu objetivo, “nesse sentido, vislumbramos uma escola que deixa de ser transmissora de conteúdos para voltar-se à formação do sujeito no seu sentido mais amplo”, explica Cerqueira (2006, p.31).

Sendo assim, é necessária a construção de uma educação integral, que vise o sujeito na sua totalidade. Portanto, o caminho para a humanização é a educação, entendida como um processo dialético, reflexivo e crítico que requer esforço diário por parte de todos.

Esse texto tenta mostrar os questionamentos, as dificuldades dessa relação, que quando bem preparada traz resultados absurdamente positivos, porém é necessário deixamos alguns preconceitos e nos introduzir neste universo unicamente com o intuito de tentar fazer a diferença.

Precisamos despertar a sensibilidade da sociedade e investir na conexão professor, aluno e escola como o ponto de partida para uma sociedade justa, igualitária e formativa.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alвори. **Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade**. 2003. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>. Acesso em: 10 abr 2021.

ALVES, Liria. **Relacionamento professor-aluno**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/etica/relacionamento-professor-x-aluno.htm>. Acesso:27 mai 2014.

ANACLETO, R. S. O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica. **Dissertação de Mestrado**. UFSJ. 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Raquel%20da%20Silva%20Anacleto.pdf> Acesso em 01 jun. 2021.

CARMO, Rosemir Antonio. O papel da escola e do professor na construção do saber crítico do aluno. Artigonal, 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-papel-da-escola-e-do-professor-na-construcao-do-saber-critico-do-aluno-1361189.html>. Acesso em: 26 mai 2014.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Psic*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676. Acesso em 30 jan. 2022.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação. *Educação & Realidade* [online]. 2015,

v. 40, n. 4 [Acesso em 30 jan 2022]. pp. 1149-1167. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623645958>>. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623645958>.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Editora Olhos D'água, 1997.

GIUGLIANI, Camila et al. A escola como espaço de participação social e promoção da cidadania: a experiência de construção da participação em um ambiente escolar. **Saúde em Debate** [online]. v. 44, n. spe1 [Acesso em 30 Jan 2022], pp. 64-78. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042020S105>>.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2011, v. 15, n. 1 [Acesso 30 Jan 2022] , pp. 23-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>>.

SILVA, Oliveira Janaina. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. **Revista multidisciplinar da UNIESP**. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403124047.pdf Acesso: 26 mai 2014.

O JÚRI SIMULADO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UM CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Josiane Gomes dos Santos¹

Jussara Laura Ribeiro de Lima Morais Cavalcante²

Wolney Heleno de Matos³

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é composto por um complexo sistema de interações comportamentais entre professores, alunos e a sociedade como um todo. Nesse sistema o professor tem o papel de buscar estratégias que proporcionem a troca de experiências, a construção de conhecimento, o estímulo à pesquisa e a socialização. O foco dessas estratégias deve ser a melhoria do processo educacional, proporcionando o desenvolvimento dos agentes educacionais envolvidos e contribuindo para a formação profissional e o crescimento pessoal dos alunos.

Entretanto, devido à singularidade de cada aluno, a aprendizagem ocorre em ritmo e formas diferentes e, mesmo diante de novas metodologias

-
- 1 Especialista em Tecnologia da Informação para Estratégia de Negócios pela Universidade Paulista (UNIP); Pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); Pós-graduanda em EAD pela Universidade Paulista (UNIP); Bacharel em Administração pelo Instituto Unificado de Ensino Superior Objetivo (IUESO). Atua como Administradora na Eprom Soluções, empresa privada especializada em Tecnologia da Informação. E-mail: josianegyn@gmail.com
 - 2 Pós-Graduada em Saúde Ambiental pelo CESS-UFG; Pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Graduada em Direito pela Faculdade Lions; Atua como Agente Administrativo, na Secretaria Municipal de Finanças da Prefeitura de Goiânia. E-mail: jussaralaura@hotmail.com
 - 3 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestre em Geografia pela UEL e Licenciado/Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Atua como professor da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu. E-mail: wolney.matos@ifg.edu.br

de ensino que incentivam e facilitam o processo de formação, podem surgir adversidades que dificultam o alcance dos resultados esperados. Nesse cenário, é que surge a necessidade da aplicação de intervenções pedagógicas.

As intervenções pedagógicas devem ser aplicadas por um profissional da educação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, com o objetivo de possibilitar que o aluno compreenda e absorva os conteúdos desenvolvidos na escola e supere as dificuldades encontradas durante esse processo.

Para tanto, pesquisadores do campo educacional tem defendido o uso de metodologias ativas nas intervenções pedagógicas, como uma maneira de despertar a curiosidade, que é uma característica própria do ser humano e que poderia permanecer desestimulada caso só fossem utilizadas aulas expositivas.

Este trabalho apresenta o relato da experiência de uma intervenção pedagógica desenvolvida com os estudantes do primeiro ano do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Uruaçu. Busca apresentar a experiência do Júri Simulado, uma metodologia ativa de aprendizagem, como estratégia para o desenvolvimento da argumentação e da construção do pensamento crítico, de forma que considere os alunos em sua totalidade e valorize seus interesses e suas potencialidades, enfatizando a importância e favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Como temática para esse Júri foi utilizado um caso fictício inspirado nos desastres ocorridos nas cidades de Mariana e Brumadinho – MG. Por meio deste caso os estudantes tiveram que aprofundar suas pesquisas em temáticas da disciplina de Gestão Ambiental pública e privada, Sistema de Gestão Ambiental (SGA), Instrumentos da Política Ambiental, Auditoria ambiental e Análise de Risco, Responsabilidade Ambiental na Empresa e as pressões envolvidas e Legislação Ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, a frase do educador Paulo Freire (1996, p. 12), um dos grandes pedagogos brasileiros, é inspiração para professores das mais diversas gerações. Freire acreditava que a relação entre professor e aluno vai além da simples transmissão unilateral de conhecimento. Os professores, desde os primeiros contatos dos alunos com a escola, são agentes da educação e, muitas vezes, são responsáveis por inspirar nas escolhas profissionais destes alunos.

O processo de ensino-aprendizagem é um complexo sistema de interações

comportamentais entre professores e alunos, em que segundo Freire (1996), o educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educador aprende à medida que ensina e o educando ensina e aprende com o outro.

Ainda de acordo com Freire (1996, apud SANTOS, 2018) “no processo pedagógico esses papéis devem ser assumidos conscientemente” de forma que possa ficar claro a “todos que fazem parte da comunidade escolar que não são apenas sujeitos do “ensinar” e do “aprender”, e sim, seres humanos com histórias e trajetórias únicas”, imersos em um território específico, mas cientes de toda sua complexidade e singularidade. Para Santos (2018) o processo de ensino-aprendizagem deve promover o diálogo entre o conteúdo curricular e os conteúdos compostos pelas vivências, histórias e individualidades de cada um que circula pelos cenários educativos, sejam estes dentro ou fora da escola.

Neste sentido, a utilização de teorias da aprendizagem como a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, colaboram para o processo de ensino-aprendizagem. Gardner parte da conjectura de que a abordagem de ensino do professor deva favorecer as características pessoais dos alunos frente a um determinado conteúdo. Já Ausubel afirma que promovendo significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios se estabelece a aprendizagem significativa, rica de valor para esses alunos.

O estudo das inteligências múltiplas surgiu a partir do interesse do estudioso americano Howard Gardner, em 1979, juntamente com uma equipe da Universidade de Havard, em aprofundar seus estudos sobre o potencial humano, em especial sobre crianças que apresentavam dificuldades na escola e eram rotuladas como “incapazes”. Este trabalho resultou na publicação da obra “Estrutura da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas”, em 1983, passando a ser divulgado no Brasil na década de 90.

Gardner concluiu que há nove tipos de inteligências, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Tipo de inteligência	Definição
Linguística	Capacidade de usar as palavras na sua forma escrita ou oral
Lógico Matemática	Capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios
Espacial	Capacidade para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais
Corporal cinestésica	Capacidade para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos
Musical ou sonora	Aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais

Interpessoal	Capacidade de perceber distinções entre os indivíduos, alterações em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções
Intrapessoal	Capacidade de se conhecer e agir com base nesse autoconhecimento
Natural	Reconhecer e classificar espécies da natureza.
Existencial	Refletir sobre questões fundamentais da vida humana.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Ferrão, 2006.

Para Gardner (1995, p. 30) não se trata de enaltecer uma única aptidão individual, ou ainda, de simplesmente rotular o aprendiz ao estabelecer-lhe um perfil pedagógico. Deve-se atentar para a interação entre as inteligências, uma vez que

mesmo um papel aparentemente simples, como tocar um violino, transcende à simples inteligência musical. Tornar-se um violinista bem-sucedido requer destreza corporal cinestética e as capacidades interpessoais de relacionar-se com uma audiência e, de maneira um pouco diferente, de escolher um empresário; muito possivelmente, envolve também uma inteligência intrapessoal (GARDNER, 1995, p. 30).

David Ausubel propôs a Teoria da Aprendizagem Significativa em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. A teoria baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para Ausubel (2003, p. 26), o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

Segundo Moreira

a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

Ausubel (2003) acredita que o ambiente em sala de aula deve ser orientador e motivador para os alunos, com aulas práticas e demonstrativas, propícias à aprendizagem. Para que a aprendizagem seja significativa, o professor deve trabalhar com situações do cotidiano em sala de aula, que além de dar significado ao que se está aprendendo, motiva os alunos. Pois, quando os alunos conseguem perceber e entender a conexão dos conteúdos, que muitas vezes ficam isolados na classe, com as situações do cotidiano, a aprendizagem se torna mais atrativa e interessante.

Sendo assim, de acordo com Moreira (2006), quando a curiosidade dos alunos é instigada por meio de atividades e ações em classe, estes são estimulados a criar estratégias, questões e hipóteses para conseguir compreender um fato ou fenômeno para o qual ainda não dispõe do repertório necessário. Para tanto o aluno recorre a uma série de conceitos, suposições, reflexões e habilidades para saciar a curiosidade e lidar com a nova situação, buscando transpor o que está aprendendo para o seu convívio dentro e fora da escola.

No entanto, conforme Braga e Silva (2015), mesmo diante de teorias, incentivos e esforços que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, no decorrer dessa jornada podem ocorrer problemas ou surgir situações que dificultam o alcance dos resultados esperados. Por serem seres únicos, providos de características singulares, os estudantes aprendem de formas e em ritmos diferentes. As diferenças no aprender, a dificuldade na argumentação e formação de ideias, a dificuldade de socialização podem significar problemas de aprendizagem, e nesse cenário intervenções pedagógicas podem ser necessárias.

Sendo assim, ainda de acordo com Braga e Silva (2015), ao observar alguma dificuldade que atrapalhe o desenvolvimento no aprendizado dos alunos, é preciso repensar novas estratégias de ensino, trazer para a sala de aula diferentes metodologias que auxiliem os estudantes a perceberem o conteúdo ensinado de modo diferente daquele baseado em metodologias tradicionais, a fim de realmente compreenderem o conteúdo. É necessário que os alunos estejam no centro do processo de ensino e aprendizagem para que as suas necessidades educacionais sejam efetivamente atendidas.

A intervenção pedagógica “é uma ação educativa que os profissionais da educação fazem quando identificam alguma dificuldade dos alunos no processo de aprendizagem de um determinado conteúdo” (PEIXOTO, 2021, p. 1). Essa interferência tem o objetivo de ajudar os estudantes a aprender e superar os desafios, de forma que estes compreendam e absorvam os conteúdos desenvolvidos na escola.

Estudantes e professores estão cada vez mais desmotivados com o ensino tradicional padronizado e uniforme. Ele já não corresponde mais às expectativas da atualidade e não dá conta das demandas educacionais. Estamos diante de um desafio a ser superado, o de encontrar estratégias para uma educação mais conectada com os desafios da realidade. As metodologias ativas colocam o estudante como principal sujeito e maior responsável por sua aprendizagem. Elas estimulam o desenvolvimento da autonomia e participação ativa dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas escolas (LIMA; SANTOS, 2020).

Nesse contexto, Moran (2015, p. 17) corrobora:

as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Sendo assim, de acordo com Borges e Alencar (2014, p. 120) a utilização de metodologias ativas beneficia a autonomia do estudante, pois desperta a curiosidade e estimula a tomada de decisões, tanto individuais como coletivas, o que pode contribuir com a construção de uma formação crítica.

O presente trabalho busca apresentar a utilização do Júri Simulado como uma metodologia ativa de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento da argumentação e da construção do pensamento crítico, de forma que considere os alunos em sua totalidade e valorize os interesses e as potencialidades, enfatizando a importância e favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Justifica-se a escolha desta prática pedagógica pela dificuldade que os alunos têm de estruturar um pensamento voltado para a argumentação e crítica, apresentando dificuldades com a compreensão de conceitos técnicos e dificuldade de visualizar como estes funcionam na prática. Os alunos também apresentam dificuldade na compreensão e interpretação de textos, o que pode ser fruto da frágil formação quando concluem a Educação Básica.

Conforme afirma Mendes (2017) o Júri Simulado, enquanto método ativo, é uma estratégia de aprendizagem que

vem sendo utilizado há algum tempo em escolas e universidades não havendo, no entanto, um registro certo de quando essa metodologia foi utilizada pela primeira vez e de quem foi o seu idealizador. Ao mesmo tempo, considera-se que as instituições semelhantes ao júri atual que ocorriam na Grécia e em Roma já possuíam, naquela época, dentre outras funções, a didática (MENDES, 2017, p. 4943, *apud* HANNAS *et al.*, 2017).

Anastasiou e Alves (2009, p. 92) definem o Júri Simulado como uma dinâmica que parte de um problema específico ou situações conflituosas inspiradas na realidade e que demandam uma possível solução partindo da análise de argumentos divergentes elaborados pela defesa e acusação. Mediante a exposição dos fatos o grupo é estimulado à uma avaliação objetiva, “à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real”.

Para Vendramin e Oliveira (2008, p. 23), o Júri Simulado promove a autonomia na aprendizagem, uma vez que o estudante é estimulado a uma

autogestão do conhecimento quando confrontado por temáticas desafiadoras e objetivos claros, em uma relação mediada pelo professor. Portanto, essa estratégia tem como principal objetivo conduzir os estudantes a uma reflexão científico-filosófica sobre temáticas que exigem um maior envolvimento teórico. Também estimula os estudantes ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, senso crítico e inserção social.

Para que o estudante desenvolva seu potencial o Júri Simulado demanda pesquisa individual e trabalho em grupo. Esse trabalho tende a provocar o interesse pelo tema estudado e fomenta debates sobre as diferentes conclusões apresentadas por cada grupo. Desta forma, os estudantes desenvolvem a percepção de que há pensamentos divergentes e que isso é uma das idiossincrasias que nutrem o pensamento e desenvolvimento científicos. O aluno também é confrontado com a diferença de opiniões entre ele e seus colegas e deve aprender a argumentar e elaborar hipóteses e teses com base no conhecimento científico deixando de lado quaisquer questões pessoais (HANNAS *et al.*, 2017).

3 METODOLOGIA

Em virtude do momento pandêmico todas as atividades foram realizadas de forma remota, utilizando recursos como *WhatsApp* e *e-mail* para troca de mensagens e ferramentas Google (*Meet* e *ClassRoom*) para realização das reuniões e aplicação da atividade interventiva durante a realização das aulas.

Esta prática foi planejada e executada por pós-graduandas do curso de Docência para Educação Profissional e Tecnológica, supervisionadas pelo professor da disciplina. Para conhecerem melhor a turma foi realizada uma reunião com o professor. Nesse encontro foram relatadas limitações que alguns estudantes apresentavam para acompanhar o conteúdo, como por exemplo, dificuldade em interpretação de textos, na argumentação e na elaboração de ideias, talvez em virtude da frágil formação na educação básica de nível fundamental.

Tais limitações implicavam em pouca socialização e uma falta de participação mais efetiva nas aulas, seja expressando opiniões e percepções quanto aos assuntos que estavam sendo estudados ou fazendo indagações e apresentando dúvidas. O professor acredita que por ser uma disciplina que apresenta conteúdos bastante técnicos, os alunos enfrentam dificuldade de visualizar como estes funcionam na prática.

Diante das limitações relatadas foi elaborado um Plano de Aula (Anexo I⁴) com a apresentação da intervenção pedagógica que aplicaríamos na turma.

4 Todos os anexos estão disponíveis para consulta no endereço <https://tinyurl.com/mmm6fut6>

Juntamente com o plano de aula, elaboramos uma Ficha de Avaliação do processo de aprendizagem (Anexo II) e um Formulário de Avaliação da percepção dos estudantes sobre a utilização do Júri Simulado como ferramenta de aprendizagem (Anexo III). Também foram desenvolvidos materiais de apoio disponibilizados aos estudantes durante a preparação para o Júri simulado, sendo:

- Anexo IV – Roteiro do Júri Simulado: Orientação de como a atividade seria realizada;
- Anexo V – Enredo para realização do Júri: O mistério da plantação do Sr. Pedro;
- Anexo VI – Orientação para elaboração dos argumentos/teses durante o Júri.

A dupla de pós-graduandas participou previamente, como observadoras, de uma aula em que foi possível vivenciar parte das limitações relatadas pelo professor. No final desta aula o professor as apresentou aos alunos e estes foram comunicados de que iriam participar de uma atividade de intervenção pedagógica.

Na sequência realizou-se uma aula expositiva e argumentativa para apresentação da atividade interventiva. Nela os estudantes acompanharam as explicações visualmente por meio da apresentação de slides (Anexo VII) e da exposição de como trabalharíamos um Júri Simulado (material de apoio: Anexos IV, V e VI). Durante a apresentação os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas para esclarecer as dúvidas quanto a dinâmica da metodologia.

Os alunos foram orientados que o contexto ilustrativo para encenação do Júri seria a situação problema “O mistério da plantação de Sr. Pedro” (Anexo V). Portanto, deveriam utilizar esta situação fictícia para imaginar que o júri ocorreria com a finalidade de julgar a Mineradora situada em Visconde do Rio Branco - MG onde houve o rompimento da barragem de rejeitos, espalhando muita lama por toda região, soterrando pessoas, plantações e casas.

A atividade foi realizada dividindo a turma em grupos, sendo: Promotoria, Defesa e Jurados. Dentro dos grupos Promotoria e Defesa ainda caberia subgrupos: Testemunhas e Público Observador. Disponibilizamos no *ClassRoom* um roteiro com orientações sobre o papel de cada um dos grupos (Anexo IV).

Também foram orientados sobre a atuação/função de cada personagem durante o Júri Simulado e suas funções (Anexo IV). Posteriormente receberam esclarecimentos sobre como elaborar os argumentos para o Júri (Anexo VI), e foi apresentado um fluxograma com a ilustração de cada etapa do processo. Definimos em comum acordo um tempo médio para realização

de cada etapa do Júri Simulado. O passo a passo da prática e o cronograma de realização estão ilustrados no Anexo VIII.

Por último, repassamos aos alunos as orientações quanto a forma de avaliação que seria realizada após a aplicação da atividade. Para esclarecer possíveis dúvidas o professor da disciplina abriu um fórum para cada grupo no *ClassRoom* da turma. Por meio desse recurso os alunos puderam enviar suas questões para que essas fossem respondidas pelas pós-graduandas.

Os alunos tiveram 14 dias para organizar os grupos e preparar as apresentações. No ambiente virtual *Google Meet* realizamos a atividade interativa Júri Simulado. Logo abaixo consta a organização dos grupos e suas respectivas testemunhas:

- Grupo da Promotoria: onze estudantes e como testemunhas a Nora do Sr. Pedro e uma ex-colaboradora da Mineradora.

- Grupo da Defesa: doze alunos e como testemunhas uma *Meteorologista* e uma servidora da Prefeitura responsável pelas inspeções.

- Grupo Jurados foi composto por nove estudantes.

A Juíza foi representada por uma das pós-graduandas enquanto a outra fez o papel da Oficial de Justiça. No Anexo IX pode ser verificado a fala destes dois personagens durante a dinâmica do Júri.

Terminado as arguições da Promotoria e da Defesa, a Juíza encerra as deliberações e chama o Corpo de Jurados para uma sala secreta que foi aberta somente para esses. Nessa sala, os Jurados debateram as teses apresentadas pela Promotoria e Defesa. Cada Jurado expôs sua opinião e no final determinou-se o veredito. Essa interação entre os jurados também foi supervisionada pelo professor e pós-graduandas.

Voltando ao Tribunal do Júri o Presidente do Corpo de Jurados leu o veredito a todos os presentes. O Júri foi encerrado pela Juíza, que de forma simbólica bateu o martelo.

4 RESULTADOS ESPERADOS

A realização do Júri Simulado busca por em evidência os conteúdos estudados na disciplina partindo de uma situação fictícia inspirada em fatos reais. A intenção é estimular o pensamento crítico e a construção das argumentações, na medida em que os alunos se aprofundam na busca por melhores ideias para argumentação e percebam a complexidade e a importância da questão ambiental e a relacionem com o cotidiano.

Durante a preparação para o Júri Simulado cada grupo deve debater entre seus membros sobre a situação problema, buscando argumentos que

corrobores com sua atuação durante a realização da atividade.

A busca por informações complementares deverá desencadear o espírito investigativo e promover a aquisição de conhecimentos novos e complementares. O aluno se torna protagonista de seu aprendizado e aprende a aprender. Além disso, a realização de trabalhos em grupo promove a maior socialização e interação entre seus pares, o que possibilita a exposição e compartilhamento de seus pensamentos e ideias.

Durante a realização da atividade, o debate oportuniza que os alunos tenham acesso a argumentos diferentes dos deles, promovendo assim a construção do pensamento crítico e a formulação de argumentações para defesa de suas ideias.

Busca-se portanto, o exercício da curiosidade intelectual e do espírito investigativo, bem como a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar hipóteses, resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos que vão sendo adquiridos, promovendo assim a construção de cidadãos mais conscientes de sua posição no mundo e de suas responsabilidades para com este.

5 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem exige que o aluno receba acompanhamento em diferentes momentos do processo educativo. Sendo assim, a avaliação do Júri Simulado foi realizada no âmbito da aprendizagem com o intuito de verificar se os alunos alcançaram os objetivos inicialmente propostos.

Uma das ferramentas utilizadas foi a observação das discussões realizadas durante as arguições, levando em conta fatores como: entendimento do problema ambiental, desenvoltura na apresentação das ideias, domínio e segurança dos argumentos. Foi elaborada uma ficha para acompanhamento da apresentação (Anexo II) para o professor registrar observações para cada um dos critérios avaliados. Para consolidação dos conteúdos e também para atingir os objetivos, os grupos produziram um relatório contendo os argumentos e o veredito apresentados durante o julgamento.

No que diz respeito à avaliação da metodologia aplicada, os alunos responderam individualmente a um questionário (Anexo III). Ao final da atividade, foi disponibilizado um *link* para acesso ao formulário contendo questões objetivas e uma questão discursiva sobre a realização da prática. Essa avaliação tem como objetivo analisar, pelo ponto de vista dos alunos, se o júri foi um facilitador na sensibilização e no desenvolvimento do senso crítico e da argumentação.

6 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Brazorotto e Magalhães (2010, p. 58), no processo de ensino-aprendizagem os resultados verificados podem constatar o desempenho do aluno e assim avaliar suas competências e habilidades adquiridas durante esse processo, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

Desde o encontro de preparação para o Júri Simulado os alunos se mostraram ativos e dispostos a participar. Fizeram muitas perguntas, ouviram com atenção e mostraram-se entusiasmados com possibilidade de realização da atividade. No fórum de esclarecimento de dúvidas (*Classroom*), alguns questionaram sobre até que ponto poderiam se aprofundar na abordagem do assunto; se deveriam ficar restritos somente ao material disponibilizado. Durante a atividade notamos que realizaram uma pesquisa mais aprofundada, buscando informações em materiais além daqueles previamente selecionados. Isso demonstra o interesse e a ativação do espírito investigativo. Também houve questionamento quanto a possibilidade de acrescentar mais testemunhas, além das duas já previstas nas regras da atividade. Infelizmente não foi possível devido ao tempo restrito para a execução da atividade.

Durante a realização da prática os alunos seguiram as regras da atividade e se portaram como se estivessem realmente em um Tribunal do Júri.

O grupo da Promotoria utilizou bem o seu tempo para expor seus argumentos, apresentou evidências da culpa da Mineradora pelo rompimento da barragem por negligenciar suas instalações e as fortaleceu com a inquirição de uma ex-colaboradora que relatou várias irregularidades. Apelou também para o fator emocional, trazendo ao banco de testemunhas a nora do Sr. Pedro (interpretada por uma das estudantes) para relatar todo sofrimento que a família vem passando com a morte de seu esposo e com a perda da atividade econômica da família. O grupo trouxe evidências e termos que foram pesquisados em materiais fora do que havia sido disponibilizado a eles. A encenação da nora do Sr. Pedro foi bastante realista, capaz de comover os presentes. O grupo utilizou jargões jurídicos e a Promotora foi bem incisiva em suas argumentações. Foi perceptível a preparação do grupo para realização da atividade.

O grupo da Defesa foi um pouco mais comedido, no entanto, explorou bem os assuntos e utilizou relatos de testemunhas para tentar provar que o rompimento da barragem foi causado pelas constantes chuvas na região e que suas instalações estavam dentro da regularidade utilizando o relato da servidor da Prefeitura responsável por inspeções na área. A arguição da defesa foi bastante questionada pela Promotoria gerando um debate acalorado, digno de um verdadeiro Tribunal do Júri.

O grupo dos Jurados acompanhou atentamente as apresentações, comportamento atestado quando estes se reuniram na sala secreta para votação e teceram comentários a respeito de cada uma das apresentações para a determinação do veredito. Comentaram que a Promotoria fez uma acusação bastante fundamentada com fortes argumentos e provas necessários para determinação do resultado do Júri Simulado. Segundo os Jurados foi possível perceber o nervosismo do grupo da Defesa, isso influenciou de maneira significativa na decisão, sendo determinado de forma unânime que a Mineradora era culpada e cometeu crime ambiental.

Considerando os critérios a serem observados na Ficha de Avaliação (Anexo II), pode-se concluir que a prática do Júri Simulado alcançou seus objetivos quanto à aprendizagem dos estudantes. Durante as apresentações orais os alunos demonstraram conhecimento quanto ao assunto e argumentaram de forma satisfatória dentro de seus papéis. Foi possível perceber que não se prenderam somente às informações disponibilizadas, pesquisaram outras fontes que embasaram as argumentações.

Também foi possível perceber a evolução do pensamento crítico diante da análise dos fatos apresentados. Os relatórios produzidos por cada grupo revelaram-se adequados ao que foi solicitado e apresentado durante a realização da atividade. O grupo da Promotoria foi conciso, explanou o relato das testemunhas e sua linha de atuação. O relatório do Corpo de Jurados foi fiel às apresentações dos grupos da Promotoria e Defesa, e também em relação ao veredito. Cabe destacar que em seu relatório, o grupo da Defesa, descreveu a metodologia utilizada para preparação das argumentações e escolha dos atores, sua linha de atuação e relatou inclusive as dificuldades enfrentadas para realização da atividade.

Quanto à avaliação da percepção dos alunos sobre a utilização do Júri Simulado como ferramenta de ensino, dos 32 que participaram da atividade, 23 responderam o questionário composto por nove questões objetivas e uma dissertativa. Os resultados/respostas podem ser observados de forma integral no Anexo X.

Todos os alunos concordaram que a atividade do Júri contribuiu de alguma forma para a aprendizagem dos conteúdos, atestando que foi relevante na disciplina enquanto método de ensino e aprendizagem; estimulou a capacidade crítica e reflexiva enquanto estudante e cidadão; contribuiu para o estudo das temáticas relacionadas à Gestão Ambiental nas empresas e seus impactos na sociedade.

A maioria dos estudantes relatou que o Júri Simulado auxiliou no exercício da capacidade de argumentação; foi motivador; foi importante para a

formação profissional; deveria ser usado como estratégia de ensino em outras disciplinas.

As respostas à pergunta dissertativa validou o resultado das respostas objetivas. Com exceção de um aluno que não soube responder, todos acreditam que de alguma forma aprenderam com a atividade e desenvolveram a argumentação, o espírito investigativo, a reflexão e o pensamento crítico e que por meio da participação na atividade puderam perceber a importância das questões relacionadas ao meio ambiente e a sociedade como um todo.

De forma geral, foi possível verificar que os conceitos apresentados durante o Júri Simulado foram bem assimilados, e a atividade incentivou a buscar mais conhecimento sobre questões ambientais. Utilizar um problema ambiental fictício, inspirado em casos reais, durante a prática de Júri mostrou-se uma ferramenta didática que possibilitou uma visão mais ampla sobre problemas ambientais que acontecem no dia a dia, além de trazer uma perspectiva de aula mais atrativa e dinâmica para os estudantes.

Os alunos puderam exercitar inteligências múltiplas, tais como:

- Inteligência Linguística: durante a atividade o aluno desenvolveu a argumentação fazendo o uso da palavra e produzindo o relatório escrito;

- Inteligência Interpessoal: o aluno pôde observar as habilidades de cada componente do Júri, bem como as dificuldades, as alterações em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções;

- Inteligência Intrapessoal: a atividade, por meio da valorização da experiência e contribuição dos participantes, desenvolve a autoconfiança do aluno, já que o mesmo associa esta experiência ao seu efetivo aprendizado.

A aplicação da atividade do Júri Simulado, mesmo que de forma remota, foi bem aceita pelos alunos, e a preparação foi notória ao longo da execução da atividade. Apesar disso, o trabalho também apresentou algumas limitações como, por exemplo, o curto tempo disponível para a realização de toda a dinâmica, limitando a duração do debate. O quesito distância física também dificultou a participação mais efetiva dos grupos, o que do ponto de vista das autoras, desmotivou os alunos a se expressarem com mais facilidade e naturalidade.

Mesmo apresentando algumas limitações a ferramenta conseguiu sensibilizar os alunos sobre questões ambientais, fazendo-os refletirem e argumentarem sobre o problema, além de incentivar a busca por soluções para problemas ambientais que, infelizmente, fazem parte da nossa realidade, tornando a aprendizagem significativa.

7 REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joenville-SC: Unlville, 2009.
- AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BORGES, T. S., ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso de metodologias ativas critica do estudante do ensino superior. Cairu em revista. Ano 03, n.04, p. 119-143, Jul/Ago 2014.
- BRAGA, A. V. L; SILVA, N. S. Intervenção pedagógica: desafios na aprendizagem e na prática docente. Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 10, n. 4, p. 46-60, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/150>>. Acesso em: 17 out. 2021.
- BRAZOROTTO, J.; MAGALHÃES, H. Repensando os Instrumentos de Avaliação frente às Metodologias Ativas. Coleção Pedagógica. Natal – RN, n. 10, 2010. Disponível em: <<https://documentos.tips/document/repensando-os-instrumentos-de-avaliacao-frente-avaliacao-do-juri-simulado.html>>. Acesso em: 17 out. 2021.
- FERRÃO, M. A. F. A Teoria das Inteligências Múltiplas no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública. São José do Rio Preto, 2006. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/cp011138.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER. H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HANNAS et al (Org). Metodologias ativas de ensino: manual de aplicação. Belo Horizonte: 3i Editora, 2017. Disponível em: <<https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/paper/view/486/194>>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- LIMA, L. K. O. S.; SANTOS, E. M. Metodologias ativas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020, Maceió-AL. Anais... Maceió: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5564_01092020215918.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- MELO, V. F. O uso de júri simulado como metodologia de ensino ativa. Nova Escola, 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteu>

do/18041/o-uso-de-juri-simulado-como-metodologia-de-ensino-ativa?>. Acesso em: 17 out. 2021.

MENDES, A. A. Aceitação do júri simulado como estratégia didática no curso de pedagogia. *In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 4941- 4951. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25114_12448.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?**. Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

_____, M. A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB, 2006.

PEIXOTO, C. S. Intervenção pedagógica: o que é? Por que fazer? Qual o seu propósito?. Disponível em: <<https://ead.ifg.edu.br/mod/resource/view.php?id=42392>>. Acesso em: 27 nov. 2021.

PEREIRA, B. L. S. G.; COSTA, I. A. S. **Material Didático Instrucional - Aspectos éticos, econômicos e socioambientais da mineração**. Dissertação Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32065>>. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, E. J. A neurociência e a qualidade do relacionamento professor aluno no cotidiano escolar. 2018. Monografia Curso de Especialização em Neurociências Pedagógicas da Universidade Candido Mendes, Niterói, 2018. Disponível em: <https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N209381.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

VENDRAMIN, J. M; OLIVEIRA, V. L. B. Sexualidade na Escola: amor, esperança e vida. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1649-8.pdf?PHPSESSID=2010011308222591>>. Acesso em: 17 out. 2021.

DESAFIOS DA MULHER DOCENTE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Sidnei Ferreira de Araújo¹

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 mudou rapidamente a vida de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo de uma forma extraordinária, levando à morte, mudando a rotina diária e afetando os padrões sociais. No Brasil, as medidas de isolamento começaram com a publicação da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que em seu texto, regulamentou medidas emergenciais de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. Dentre elas está o isolamento, uso obrigatório de máscaras de proteção individual, restrição excepcional e temporária de viagens por rodovias, portos ou aeroportos para o exterior ou interestaduais. (Brasil, 2020, on-line)

Ficou a critério de cada estado a implantação de normas de combate mais severas ou mais brandas, de acordo com a situação de cada um. Essa fragmentação gerou interpretações subjetivas sobre a circulação do vírus. De um lado estavam aqueles que respeitavam as normas de distanciamento, do outro os que pregavam a normalidade.

Com o fechamento das escolas, surgiram muitas incertezas sobre o cumprimento do ano letivo e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Nesse contexto, professores e professoras viram-se obrigados a utilizar meios tecnológicos para oferecer o ensino remoto. Tal fato gerou preocupação à classe docente, pois até então, as atividades pedagógicas através de meios tecnológicos eram realizadas esporadicamente, haja visto que os recursos dentro da escola são escassos e têm que ser divididos com os demais profissionais.

É importante ressaltar que o ensino remoto emergencial não pode ser confundido com o ensino a distância (EAD), pois o primeiro é uma tentativa de oferta de ensino em virtude da impossibilidade do ensino presencial causado pela pandemia do novo Coronavírus. Já o segundo é caracterizado por um

¹ Formado em Letras pela Universidade de Jales- Unijales. Assistente em administração na Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM. Mestrando em educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS.

currículo preparado majoritariamente para o ensino não presencial.

Esse estudo pretende abordar as experiências das mulheres que lecionam na rede estadual de São Paulo durante o período de isolamento social, com o intuito de identificar o discurso docente em home office. Como é sua relação com o trabalho remoto? Quais as dificuldades e ensinamentos que o ensino remoto deixará para as docentes? Como conciliam as tarefas domésticas rotineiras e o seu trabalho?

O período de pandemia ao qual estamos presenciando tem como consequência o maior desafio de transformação educacional de todos os tempos. Nunca foi tão indispensável a experimentação de novos meios de ensino em tão pouco tempo e sem preparo prévio.

No documento denominado “Resumo técnico do estado de São Paulo”, publicado pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), o magistério paulista é formado por 465.863 docentes na educação básica, sendo que 364.770 mil (78,3%) são mulheres e 101.092 (21,7%) são homens. Esses números são do ano letivo de 2020 e comprovam a predominância feminina no trabalho docente, sendo que nos anos iniciais a porcentagem chega a 96%. (INEP, 2021, p.38 a 49)

Se a mulher é maioria na profissão docente, e o Brasil é um país ainda com resquícios de um sistema patriarcal e machista, o desafio do trabalho remoto torna-se mais pesado para a mulher, pois o ato de cuidar das tarefas domésticas segue essa raiz histórica de ser atribuída apenas ao sexo feminino, não sendo divididas de maneira igualitária com os demais conviventes.

A pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), denominada “Trabalho docente em tempos de pandemia”, realizada em 2020 com 15.654 docentes, sendo 12.257 mulheres e 3396 homens, apontou que apenas 28,9% dos respondentes estão preparados para trabalhar com as tecnologias voltadas para o ensino. Na mesma pesquisa, 80% relatou que houve aumento na quantidade de horas trabalhadas, e apenas 16 % avaliaram que não houve dificuldade para o preparo e aplicação das atividades. (GESTRADO, UFMG, 2020)

O baixo número de respondentes que se sentem preparados para o ensino tecnológico, aliado ao alto índice de aumento da carga de trabalho, revela uma lacuna no preparo que envolve conhecimento e estrutura técnica para a aplicação das aulas. E nem poderia ser diferente, pois estamos atravessando um regime de exceção sanitária que nos convida à descoberta de muitos “novos normais”.

Apesar de “normal”, tudo que é “novo” carrega certa insegurança e necessita de reflexão sobre o que está por vir. A tripla jornada das docentes

em trabalho remoto não deu esse tempo. Sem poder fugir dessa realidade, foi obrigado a deixar de pensar e agir de forma “analógica” para se transformar em um “ser digital”.

MAIS QUE A APRENDIZAGEM

Quando se pensa na ociosidade que o distanciamento acarretou para os estudantes, a primeira preocupação é com o prejuízo intelectual diante da dificuldade de implantação efetiva do ensino remoto por causa da falta de aparato tecnológico das escolas, professores e alunos. Nesse capítulo, porém, o foco está na dificuldade que a falta de relação pessoal impõe para os personagens do processo educacional. Sob o ponto de vista das professoras, publicadas no livro: Sobrevivendo à quarentena, é possível enxergar o quão importante é a presença física do professor na vida de seus alunos.

Pela tela do computador ou do celular, o professor perde a capacidade de comunicação não verbal com seus alunos, como as expressões de dúvida, curiosidade e cansaço frequentes no ambiente físico da sala de aula. Essa perda compromete sua interação com os discentes e, conseqüentemente, dificulta o aprendizado.

Quando utiliza as plataformas de aula síncronas, o professor se vê diante de bolinhas com as letras que indicam as iniciais dos nomes dos alunos, e tenta imaginar da forma mais otimista que todos estejam realmente prestando atenção em seu conteúdo preparado com tanto afinho.

Se a profissão docente está historicamente ligada a sentimentos de afetividade, vocação e amor, que são características da personalidade feminina, e se a escola é local de encontro e convivência, como manter esta relação durante o período de ensino remoto? Tal pergunta pode ser respondida pelo aumento dos casos de doenças psicológicas durante o período de isolamento social.

Silva (2020) descreve um quadro de desolação e incertezas diante dos dias de confinamento. Em tom intimista e melancólico, a autora narra os dias sem o contato com a escola

Ver os alunos indo embora sem poder dar-lhes um abraço, orientarmos os pequenos a evitarem o toque, o contato, mas justo nós, que vivemos aos abraços? Ver os colegas e amigos que temos dentro de uma escola indo embora rumo ao desconhecido sem sequer podermos nos despedir com um abraço! Foi pesado, assim como foi pesado o clima ao ver a escola absolutamente sem alunos, sem som, sem vida. (SILVA, 2020, p. 48)

A autora revela um sentimento de impotência perante o isolamento. O

desconhecido citado por ela pode ser atribuído à falta de informações sobre o vírus e quais serão suas consequências para o futuro. Porém, quando utiliza a o gerúndio “indo embora” nos remete à possibilidade de ela estar presenciando a morte de seus colegas, fato este que justifica o adjetivo “pesado” para explicitar seu sentimento de angústia frente ao “novo normal”.

O “novo normal” muda os rumos da sociedade, pois trata-se de um assunto de saúde pública global. Por esse motivo, a educação brasileira, que já é deficitária, perde espaço na fila das prioridades para questões bem mais difíceis, como a fome, violência, empobrecimento e morte.

Além dos problemas supracitados, a confusão gerada pela politização da pandemia causa apreensão entre as educadoras. Numa disputa de ego e poder, os governantes divergem sobre a volta às aulas presenciais, ou a continuidade do isolamento, fazendo com que o medo e o caos se espalhem. Nesse sentido, levar uma aula de qualidade e transmitir algo positivo a seus alunos e conviventes torna-se difícil.

Ser professora está muito além de ensinar, e é na figura dela que muitos alunos encontram o exemplo que não têm em casa. Com a pandemia, esse exemplo foi perdido, pois o contato apenas por aulas virtuais não permite o olho no olho das aulas presenciais. Além disso, os alunos em situação de vulnerabilidade (que são os que mais necessitam da presença do professor), são maioria no grupo daqueles que não possuem acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto.

Quando se menciona a falta que o olhar da professora faz na rotina de uma criança, leva-se em consideração também o fato de a escola ser espaço de proteção, pois muitas delas encontram nela o acolhimento que não tem em casa. A falta dessa presença pode estar velando abusos, maus tratos, abandono.

Morais (2020) descreve que apesar das incertezas e medos causados pelo vírus, é possível vislumbrar a valorização do afeto e fraternidade entre os pares. A autora afirma que por causa da melancolia causada pelo distanciamento social,

as pessoas estão mudando, construindo a visão de si mesmas e da realidade que as cerca, transformando-se enquanto transformam o ambiente em que vivem. As especificidades do cotidiano escolar também passam por esse processo, sendo uma tarefa para responder às demandas dos anseios das famílias e aos desafios do ensino nesse cenário educacional devido à pandemia do Covid 19. (MORAIS, 2020, p. 23)

Quando a autora cita mudança, espera-se que apesar do brusco contato laboral com o ensino remoto, as transformações sejam para melhor, porém,

apesar do otimismo, o histórico de desvalorização da educação que vem desde antes da pandemia denota a iminência de um ensino ainda mais deficitário. E mesmo com o desdobramento das docentes, o sucesso de seu trabalho não é garantido, haja vista que o percurso depende do preparo e engajamento de outros participantes, como os alunos, familiares, gestores da escola e governantes.

Tal cenário demonstra pode representar uma certa frustração frente às tentativas de minimizar os prejuízos para os alunos. Mesmo sem ser a culpada pela falta de preparo de todas as partes para o ensino remoto, Morais demonstra em sua escrita um sentimento de culpa que não é só dela. Esse sentimento leva a repensar as escolhas e a carreira, revelando dúvidas e tristezas que causam danos às suas relações pessoais, e às vezes, até depressão.

MÃE, ESPOSA E PROFESSORA

Para os professores, além da dificuldade de adaptação às tecnologias, visto que 88% nunca tinha dado aula online (Instituto Península,2020), houve também a necessidade de mobilização familiar para o melhor funcionamento do processo de ensino/aprendizagem. Tal fato gera um ônus maior ao professor, haja visto que os responsáveis, geralmente, não participam da vida escolar das crianças

No caso das mulheres, aliar o trabalho remoto às funções de mãe, esposa e dona de casa não foi um processo tão simples. Não é raro encontrar relatos de professoras descrevendo sua rotina ainda mais carregada de tarefas durante o ensino remoto.

Rossi (2020) descreve sua rotina questionando a constante insatisfação do ser humano com sua realidade. Para a autora, busca-se sempre o momento seguinte que nunca chega. Em seu dia a dia, a autora afirma, em primeira pessoa, que

...já até perdi o foco, só sei que está bem difícil trabalhar e conseguir me organizar, já que tem sempre alguém com fome, ou com dúvidas para resolver as atividades, isso quando um deles não se nega a fazer as atividades (qual deles será?)...tem também as cachorras latindo quando o tio da reciclagem passa na rua, e eu não consigo me concentrar...Tem o povo que fica batendo no portão pedindo ou vendendo alguma coisa... Tem a vizinha que acha que você não está trabalhando e quer te mostrar e comentar toda a revistinha da Avon. (Rossi,2020, p.27)

Nos primeiros dias de isolamento, houve quem enxergasse com bons olhos o trabalho em casa, pois os encontros assíncronos permitem a flexibilização dos horários e a realização das tarefas. Porém, a fala da autora revela a

necessidade de desdobramento e reinvenção da mulher enquanto educadora e mãe de família. Situações corriqueiras, como cuidar do filho ou atender alguém que toca a campainha pode ser estressante quando se leciona em home office.

Em outro relato sobre a rotina de professora durante o isolamento, Coelho (2020) cita o estranhamento causado pelo longo tempo de convívio familiar durante o isolamento, fato este que era escasso no período de trabalho presencial. Na tentativa de preenchimento dos espaços vazios de convivência, a sensação é de estar sendo apresentada a seus conviventes, mesmo estando juntos há tanto tempo.

Sobre a individualidade de convivência social, a autora assevera que

Cada um compõe um mosaico de seu mundo interior, a sua subjetividade, seu padrão individualista. Fomos formados para viver em sociedade, pois o indivíduo se constrói no social, mas com o descompasso dessa vida “moderna” criamos uma distância quase “natural” dentro de nossas casas. Com o advento desta pandemia, vimos surgir a consequente necessidade de um espaço onde pudéssemos nos sentirmos amparados, respeitando as particularidades e jeito de ser e de ver de cada um. (COELHO, 2020. p.45)

Ao expressar a antítese entre “individual” e “social”, a autora contextualiza a realidade do professor em tempos de pandemia, pois aquele que antes trabalhava em um ambiente cheio de vida e movido a interações pessoais, agora se vê trancado em uma sala em frente ao seu computador e sem saber se realmente está sendo ouvido.

Ao mesmo tempo que está trancada, há uma sensação de vigilância, pois, o lugar que antes era privado, tornou-se público. O espaço invadido pode ser tanto o espaço físico de sua casa na hora de ministrar as aulas, quanto a relação de ensino, que no ensino presencial era aluno/professor, e no remoto passou a ser aluno/tecnologia/professor/ família/ qualquer pessoa que queira assistir.

É possível enxergar em sua fala também, que apesar das adversidades, estar em isolamento estreitou os laços das relações entre ela e seus próximos, pois antes eram distantes apesar de morar na mesma casa. Toda a carga de tarefas que antes eram feitas em sua maioria fora de casa, agora podem ser conciliadas com a brincadeira com os filhos, o café da tarde com a mãe, ou uma roda de conversa com os irmãos.

Em contrapartida, Silva aponta um discurso de frustração frente aos planos de tornar os dias confinados mais produtivos, deixando claro que, no seu caso, trabalho e família ao mesmo tempo prejudicou os dois pontos.

Vários motivos nos fazer ser improdutivos, vários motivos dificultam nossas intenções de fazer/agir/pensar, principalmente quando estamos em casa e esse é um dos fatores pelo qual sou completamente contrário ao Homeoffice, mesclar espaço de trabalho e espaço de descanso é um grande problema, pois podemos chegar ao ponto onde não conseguiremos mais dividir esses espaços e nossa vida profissional se tornará a única vida que temos, seremos engolidos pelo trabalho e a nossa profissão será a única característica de nossa identidade. (SILVA, 2020, p.63)

Dentre os fatores que geram improdutividade citados pela autora, está a necessidade de atenção principalmente as trabalhadoras que têm filhos pequenos, pois eles também tiveram sua rotina afetada com o isolamento social. O hábito de ir à escola, em um parque ou na casa de um amigo foi interrompido abruptamente, deixando as crianças reféns de Tvs, celulares e jogos eletrônicos. Para diminuir esse círculo vicioso, é necessário diminuir o trabalho e tirar um tempo para passar com eles, porém, no cenário em que a mulher tem que trabalhar, ser mãe e dona de casa, a criatividade e jogo de cintura tem que ser ainda maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho em home Office houve a perda de um dos pressupostos mais presentes nas raízes esse da escola que é o cuidado. Através das tecnologias o trabalho escolar fica limitado apenas a transmissão do conteúdo, não trabalhando as questões afetivas e sociais de convivência entre os membros da comunidade escolar. Apesar de necessária no contexto atual, nenhuma tecnologia pode substituir a relação fundamental de construção do conhecimento e de cidadania entre professor e aluno.

O desafio agora é procurar outras formas de ensino, que vai desde o esforço para o desenvolvimento das atividades virtuais, até o esforço para manter ou atrair a atenção de seus alunos. Para isso é necessário desvincular-se um pouco do modelo expositivo de suas aulas e variação de seus materiais didáticos buscando uma participação mais colaborativas e ativa dos seus alunos.

A luta diária da mulher educadora é realidade que vem desde muito antes do contexto pandêmico, e a necessidade de reinvenção faz parte de seu cotidiano. São incontáveis as vezes em que ela prepara uma aula com todo o carinho, e quando chega na sala de aula, as direções mudam fazendo com que ela se adapte aos imprevistos e consiga fazer com que o conteúdo chegue aos alunos.

Em sua face camaleônica e multifacetada, a mulher carrega a capacidade

de desdobrar-se diante das adversidades, e mesmo a distância, transmite o brilho no olhar e o prazer de estar em contato com seus alunos.

É necessário que a mulher docente dê um tempo em sua jornada diária de tarefas para cuidar si, desvinculando-se da cultura de que o problema do outro sempre é maior do que o seu. Estar bem consigo mesma significa transmitir uma mensagem positiva aos seus alunos, que pregue a celebração da vida mesmo em meio ao caos. Trata-se de um momento de descoberta de novas potencialidades e práticas educativas de forma a incentivar com otimismo e superação de obstáculos.

REFERÊNCIAS

BRASIL; Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019; Brasília; 2020; Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm; Acesso em: 12/01/2021.

BRASIL. **Resumo técnico do estado de São Paulo**. Censo escolar 2020. Brasília. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_sao_paulo_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 24/06/2021

MORAIS, Daniele. **Tempo de mudanças**. In: SOUZA, Adriana, AMBRÓSIO, Amanda Nagazaki, DAMECENO, Josélia Saboia de Oliveira, NERI, Josiana Saboia de Oliveira. **Sobrevivendo à quarentena: distanciamento social x interação textual**. São José dos Campos. 2020. p. 23. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pEi9Zav2HN1JZlfe4jjKj35orZJoEWOQ/view>. Acesso em: 04/12/2020

OMS BRASIL; **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus**; Opas Brasil; 2020; Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6100:omsdeclaa-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-em-relacao-anovocoronavirus&Itemid=812; Acesso em: 12/12/2020.

PENÍNSULA, I. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/> Acesso em: 03/01/2021.

ROSSI, Isis. **Café e chininho de pelo**. In: SOUZA, Adriana, AMBRÓSIO, Amanda Nagazaki, DAMECENO, Josélia Saboia de Oliveira, NERI, Josiana Saboia de Oliveira. **Sobrevivendo à quarentena: distanciamento social x interação textual**. São José dos Campos. 2020. p.27 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pEi9Zav2HN1JZlfe4jjKj35orZJoEWOQ/view>.

Acesso em: 22/08/2021.

SILVA, Adriana Souza Dias. **Medos**. In: SOUZA, Adriana, AMBRÓSIO, Amanda Nagazaki, DAMECENO, Josélia Saboia de Oliveira, NERI, Josiana Saboia de Oliveira. **Sobrevivendo à quarentena: distanciamento social x interação textual**. São José dos Campos. 2020. p.48. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pEi9Zav2HN1JZ1fE4jjKj35orZJoEWOQ/view>. Acesso em: 12/10/2021.

UFMG, Gestrado. **Pesquisa trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte. 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 20/05/2021.

O ENSINO DE ORTOGRAFIA: DILEMAS E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE

Ana Karolina Oliveira Sobral¹

Maria Clara Azevedo Sousa²

Francisco Romário Paz Carvalho³

INTRODUÇÃO

A escola é tida como uma das principais instituições sociais, o local onde os alunos adquirem e expandem os seus conhecimentos. Esse ambiente privilegiado de ensino objetiva ampliar nos educandos diversos tipos de aprendizagens, como as linguísticas, as matemáticas, as geográficas, entre outras, e é, portanto, o lugar propício para que isso ocorra de forma significativa, especialmente por meio do desenvolvimento das habilidades de ler e escrever.

A função primordial da escola é preparar o aluno para se comunicar, formalmente, por meio da oralidade e da escrita e para compreender o que ouve e o que lê nas mais diversas circunstâncias comunicativas, mas o panorama educacional brasileiro está longe de ser condizente com essa realidade e as dificuldades encontradas na efetivação do ensino-aprendizagem ainda são muitas.

Nesse contexto conturbado, a falta de domínio das habilidades de leitura e de escrita pelos educandos vem se destacando como um sério problema a ser resolvido no ambiente educacional. A apropriação dessas habilidades é um processo complexo e exige do professor competência técnico-pedagógica, entre outras, para que as dificuldades sejam atenuadas.

Em termos estruturais, dividimos nosso texto em duas grandes partes. A primeira diz respeito ao sistema ortográfico da língua portuguesa e nesta, enfatizamos os conhecimentos que o professor de língua deve se atentar para

1 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: anasobral2021@gmail.com

2 Discente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNINASSAU, Teresina, Piauí. E-mail: klaraazevedo1224@gmail.com

3 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: f.mariope@yahoo.com.br.

propiciar um ensino eficaz e no segundo momento traçamos algumas discussões sobre o ensino e aprendizado de ortografia. Por último, as considerações finais.

O SISTEMA ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Um sistema de escrita alfabética ideal seria aquele em que cada letra correspondesse apenas a um fonema e vice-versa e, embora esse princípio valha para os sistemas de escrita alfabética, na prática, as realizações concretas, em várias línguas, como no caso da língua portuguesa, não são efetivadas, pois temos tanto relações regulares quanto irregulares entre formas gráficas e sons.

Nos sistemas de escrita, um aspecto que não pode deixar de ser tratado é o que diz respeito à ortografia, vista, de forma geral, segundo a literatura produzida, como a parte da gramática que prescreve a escrita correta das palavras e garante a unificação da forma de elas ser escritas.

Nas palavras de Morais (2000, p. 18), ela é entendida como “uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita”, porque, se cada um escrevesse da forma que quisesse ou que falasse, seria muito difícil haver um entendimento eficiente. A ortografia limita a forma como se escreve e possibilita uma comunicação melhor entre as pessoas de diversas partes do país.

Corroborando o pensamento de Morais (2000), Leal e Roazzi (1999) argumentam que a uniformização na forma de grafar facilita a compreensão de um texto escrito em qualquer parte do país a pessoas de todas as outras partes do Brasil e possibilita que as variações dialetais da fala não impossibilitem a tarefa de resgatar o significado das palavras utilizadas no texto. Por outro lado, obriga o escritor a utilizar palavras de acordo com a norma estabelecida.

Dessa forma, notamos que a ortografia limita os efeitos das variações linguísticas, pois segundo Morais (1999), para dominar a ortografia, as pessoas nunca estarão liberadas para construir o que quiserem, praticar as variações que desejarem, pois a escrita é convencionalizada socialmente.

A definição da ortografia da língua portuguesa aconteceu ao longo dos séculos. Conforme Scliar-Cabral (2003), essa língua apresenta três fases distintas de fixação da escrita: a fonética, a pseudo-etimológica e a simplificada. A fase fonética, vai do século XII até metade do século XVI e é caracterizada por não haver uma norma fixa para escrever as palavras, a escrita ocorria por meio da “intuição fonética”, isto é, havia autonomia em relação à escrita e cada um escrevia da forma que queria, existia uma proximidade

entre fala e escrita.

A segunda fase é a pseudo-etimológica, que vigorou do século XVI até 1904. O seu início “coincide com o período clássico, em que o deslumbramento pela cultura greco-latina determina a avalanche de grafias eruditas ou pseudo-eruditas, instaurando lado a lado com as intuições fonéticas e fonológicas, o critério etimológico ou pseudo-etimológico” (SCLiar-CABRAL, 2003, p. 67). Foi em decorrência dessa fase que ocorreu uma grande inclusão de vocábulos gregos à escrita da língua portuguesa.

De acordo com Scliar-Cabral (2003), o terceiro período de fixação da escrita tem início em 1904 e coincide com o surgimento das primeiras gramáticas do português. Essa fase simplificada começa com a edição de *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, na qual é nítida a observação tanto do processo de neutralização das variantes linguísticas, quanto da fixação de uma ortografia com base comum e simplificada.

A partir dessa fase simplificada, observamos, na ortografia da língua portuguesa, uma uniformização quanto à forma de escrever, pois ela instituiu uma forma fixa de grafar as palavras e diminuiu as possibilidades de escrever conforme a preferência do escrevente, fato que acontecia antes do início de tal fase.

Com base nos princípios estabelecidos pela ortografia da língua portuguesa, as relações entre grafemas e fonemas são estabelecidas. Essas relações podem ser regulares, nas quais há regras que asseguram a grafia correta da palavra, ou irregulares, quando não há uma correspondência estável entre formas gráficas e fonemas, por conta disso não existem regras que garantam a escrita da palavra.

Salientamos que o sistema ortográfico apresenta para os alunos dificuldades quanto a sua apropriação, especialmente no início do contato deles com a modalidade escrita da língua. No caso do português brasileiro (doravante PB), temos vinte e três letras para representar os vinte e seis fonemas existentes na língua, havendo, portanto, mais unidades sonoras que gráficas, fato que pode dificultar a apropriação de tal sistema.

O aluno, na apropriação do sistema ortográfico, terá que compreender que em alguns casos uma letra terá apenas um som para representá-la, independente do contexto. Em outros casos, porém, isso não será possível, porque ocorrem as relações de concorrência e uma mesma forma gráfica pode ter diferentes sons, como um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas.

O CONHECIMENTO DO PROFESSOR SOBRE O SISTEMA ORTOGRÁFICO

Muitos professores que trabalham com o ensino de língua, particularmente os dos anos iniciais, não têm uma formação acadêmica que os subsidie sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do sistema ortográfico. Dessa forma, desconhecem as diferentes relações entre grafemas e fonemas. Possivelmente, por não terem o domínio desse conhecimento, acabam sem obter sucesso ao lidar com o ensino de ortografia.

A apropriação da língua escrita deve ocorrer ao longo do processo de alfabetização, mas o que notamos em muitas escolas é bem diferente dessa visão, não raras vezes, os alunos concluem os ciclos escolares sem a assimilação mínima da aprendizagem exigida para a progressão dos estudos.

Esse processo inicial de aprendizagem é de extrema importância para que os aprendizes entendam a natureza da escrita. Conforme Cagliari (1994), a alfabetização é o momento mais importante na formação escolar de uma pessoa. É nela que os aprendizes devem ter contato com as propriedades do sistema alfabético, para assim usar as letras com os valores sonoros convencionais que elas têm, além disso, esses aprendizes devem entender as sequências de letras que podem ser usadas na formação das palavras (MORAIS, 2007).

Nesse momento escolar, os alunos eventualmente se depararão com grandes dificuldades para entender a organização do sistema alfabético e, posteriormente, da convenção ortográfica. Dessa forma, o professor alfabetizador, bem como os que trabalham nos anos iniciais, deverão ter uma boa formação, que lhes dará subsídios e conhecimentos necessários para lidar com essa tarefa complexa, que é ensinar a estrutura, o funcionamento, o uso e a organização da língua.

Araújo (2012), ao realizar um estudo, baseado no Modelo de Redescrição Representacional (doravante MRR), sobre o grau de apropriação de professoras do 2º ano, do Ensino Fundamental, em relação à arbitrariedade e às regras contextuais, observou que o conhecimento delas sobre a convenção ortográfica estava ainda nos dois primeiros níveis, o implícito (I) e o explícito 1 (E1), sendo, portanto, insatisfatório para o bom ensino da ortografia.

Se os professores, na pesquisa mencionada, encontram-se ainda nos dois primeiros níveis, conforme o MRR, precisam adquirir muito conhecimento para desenvolver um ensino eficaz de ortografia e assim possibilitar ao seu alunado aprender os conteúdos ortográficos com mais propriedade.

Presumimos, então, que essa realidade diagnosticada por Araújo (2012)

deva fazer parte do cenário educacional de muitas escolas públicas do Brasil, pois a maior parte dos professores dos anos iniciais não tem uma formação linguística, voltada para o ensino do PB e esse pode ser um fator determinante para o (in)sucesso no ensino e aprendizagem de ortografia.

Aliado a esse tipo de realidade, da possível falta de conhecimento dos professores sobre o sistema ortográfico, há também o fato de muitos alunos passarem vários anos na escola e não terem o conhecimento básico sobre ortografia. Exemplo disso são erros encontrados em produções de textos espontâneos por alunos do Ensino Fundamental, como em *arain* / a rainha; *xegro* / chegou; *di vreti* / divertir. Sobre esse aspecto, Monteiro (1999) relata que apesar dos anos de escolarização, um grande número de alunos ainda não aprendeu as regras ortográficas.

A questão da aprendizagem de escrita é complexa para os iniciantes, pois eles se deparam com uma nova realidade: para falar, não têm dificuldades de pronunciar as palavras, nem precisam “selecionar” formas gráficas, mas, quando se trata da escrita, o que ocorre é diferente. É preciso conhecer as possibilidades de junção dos grafemas para formar as palavras e esse conhecimento nem sempre é de fácil assimilação pelos alunos, visto que as possibilidades de símbolos para escrever alguns vocábulos é grande e, em determinadas circunstâncias, eles não sabem ao certo qual usar (MORAIS, 1999).

Referente ao trabalho com a ortografia em sala de aula, muitos professores têm dúvidas quanto ao momento de iniciar o ensino ortográfico, se antes ou depois de os alunos já terem se apropriado do ato de escrever. Para Cagliari (1999 a), é melhor ensinar as crianças a escrever primeiramente e, quando elas já dominarem tal prática, poderemos ensinar-lhes normas ortográficas.

Sobre o ensino inicial da convenção ortográfica, Faraco (2010) comenta que ele deve ser sistemático e se ocupar dos casos mais frequentes e produtivos, já os casos mais raros devem ser ensinados em momentos posteriores, porque são mais difíceis e complexos.

Assim, precisamos pensar em uma aprendizagem ortográfica feita por meio da reflexão, na qual o aluno percebe a razão da escolha de determinado grafema e não de outro. É relevante o educando conhecer as diferenças entre as regularidades e irregularidades do sistema, dessa forma, ele compreenderá melhor o funcionamento da norma ortográfica de sua língua.

O aprendiz deve saber que existe, sim, um padrão a ser seguido na hora de grafar as palavras, mas também deve ser de seu conhecimento que a aprendizagem sobre o sistema ortográfico demanda tempo, assim, algumas regras serão aprendidas mais facilmente, como por exemplo, as regulares diretas enquanto outras demorarão mais tempo para ser assimiladas, no caso das

morfofossintáticas. Deverá ficar claro também para ele que, em muitos casos, não haverá regra que assegure a escrita correta, no caso das irregularidades. É preciso o professor conhecer bem a estrutura e o funcionamento da língua que ensina, para entender as relações grafemas-fonemas e efetivar um trabalho que revele, adequadamente, tais relações aos alunos.

Segundo Carvalho (2004, p. 85), os professores devem perceber que os aprendizes “têm diferentes ritmos de aprendizagens, motivações, necessidades e desejos. Não existem turmas homogêneas em termo de aproveitamento, embora possam ser homogeneizadas pelo critério de idade, ou de nível socioeconômico”. Assim, de acordo com a autora, não ficaremos frustrados ou desestimulados ao perceber que alguns alunos levam mais tempo para aprender, pelo contrário, isso deve nos motivar na reinvenção das nossas práticas em sala de aula, por meio do desenvolvimento de metodologias adequadas à aprendizagem dos educandos.

No ensino-aprendizagem de ortografia, o uso de produções textuais é recorrente e quando as analisamos, percebemos muitos problemas resultantes da não-aprendizagem efetiva da língua escrita. Muitos desses são atribuídos à heterogeneidade e à falta de prontidão, mas eles são, possivelmente, “resultantes de ações pedagógicas impróprias e, muitas vezes, decorrentes de uma carência técnico-teórica docente no que se refere ao domínio da estrutura e do funcionamento da língua materna” (SIMÕES, 2006, p. 62). Isso ocorre, não por falta de compromisso do professor, mas, provavelmente, por falha em sua formação.

O conhecimento do professor, principalmente nas áreas de Fonética e Fonologia, é essencial para um bom trabalho com o ensino de língua materna, notadamente, o de ortografia, pois assim ele conseguirá entender a relação assimétrica entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico, por meio do conhecimento das relações entre grafemas e fonemas.

É importante conhecer os diversos aspectos da língua que é ensinada, bem como saber organizar as situações didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos. O conhecimento do professor acerca do sistema ortográfico auxiliará o desenvolvimento de um ensino adequado da língua portuguesa como um todo, especialmente dos aspectos ortográficos.

A Linguística, ao tratar das questões assimétricas referentes aos sistemas fonológico e ortográfico, tem importante papel na formação do professor que trabalha com o ensino do PB. Ela contribui significativamente para fomentar discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua e isso pode auxiliar o professor a estabelecer a forma mais adequada de a língua ser trabalhada.

Compreendemos que o conhecimento do professor sobre a organização e estrutura de sua língua pode ajudá-lo a desenvolver um trabalho mais acurado e sistemático de ortografia, que deve começar nos anos iniciais e evoluir gradativamente ao longo de todo o ciclo escolar. É preciso o professor ter olhar atento e voltado para a análise do texto dos alunos, saber distinguir se as alterações ortográficas que eles estão cometendo são de natureza ortográfica ou de natureza fonética e quais as necessidades mais imediatas de intervenção para atenuá-las.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA

Em relação ao surgimento da ortografia, Miranda et al. (2005) mencionam que ela surgiu para garantir a unidade do sistema de língua escrita e tem natureza fonêmica, pois se tivesse natureza fonética, ou seja, se representasse precisamente os sons da fala, iríamos ter tanta diversidade, que a escrita perderia o seu papel unificador.

O ensino de ortografia foi/é norteado, no Brasil, por diferentes vertentes. Conforme Silva e Moraes (2007), existem três formas de conceber o ensino de ortografia: a “tradicional”, segundo a qual o ensino acontece por meio da repetição e da memorização. A tida como “progressista”, na qual não deve haver o ensino da norma, pois o aluno a aprende naturalmente. E a terceira perspectiva, que é a adotada pelos autores, nela, segundo mencionam, o ensino de ortografia necessita acontecer, sim, dentro da escola, mas de forma sistemática e como objeto de reflexão.

Assumimos, nesta análise, a terceira concepção de ensino, que possibilita não só ensinar e aprender a ortografia, mas também refletir sobre as relações entre grafemas e fonemas e compreender as regularidades e arbitrariedades da norma ortográfica. É nessa perspectiva que desenvolvemos nossas atividades por meio da sistematização do ensino ortográfico, possibilitando uma aprendizagem mais reflexiva sobre a norma.

Ao observar o panorama da educação escolar brasileira, notamos que durante muito tempo o ensino de ortografia ocorreu apenas de forma tradicional. As atividades ortográficas eram efetivadas por meio de ditados e as palavras erradas deveriam ser reescritas várias vezes, para ocorrer a memorização por parte do aluno. Isso corrobora a noção equivocada de que a aprendizagem da norma se faz por meio da repetição e da memorização (SILVA; MORAIS, 2007).

Apesar das modificações pelas quais a educação passou, o trato que a ortografia recebe na escola pouco se alterou nas últimas décadas. A partir da

década de 1980, por influência da interpretação equivocada da teoria construtivista, muitos professores passaram a não ensinar ortografia em sala de aula, pois esperavam que seus alunos a aprendessem naturalmente, por outro lado, apesar de não ensinarem, esses docentes cobravam dos aprendizes o conhecimento sobre a norma ortográfica (MORAIS, 2007)

Diferente dessas perspectivas tradicionais e progressistas, hodiernamente, existem diversas pesquisas com foco no processo de ensino-aprendizagem de ortografia de forma reflexiva e sistematizada (MORAIS, 1999, 2000, 2007; REGO, 2007; NÓBREGA, 2013). Esses estudos postulam que a efetivação desse processo deve ocorrer não de forma tradicional ou ‘natural’, mas por meio da reflexão, que proporcione aos alunos a compreensão do funcionamento e organização do sistema ortográfico.

O trabalho em sala de aula com o ensino e a aprendizagem de ortografia tem se tornado um grande desafio para os professores de Língua Portuguesa e muitos não sabem como iniciar um ensino eficiente. Nóbrega (2013) assevera que antes de começar a ensinar ortografia, é necessário fazer um diagnóstico sobre o que os alunos já sabem e quais as principais necessidades de aprendizagem em um primeiro momento.

O professor deve começar diagnosticando as principais dificuldades encontradas pelos alunos na hora de escrever. A partir disso, poderá estabelecer ações didáticas que possibilitem ao aluno aprender acerca do sistema ortográfico, tendo contato com as regularidades, em um primeiro momento, e com irregularidades, posteriormente.

Com essa coleta inicial de dados, sobre o conhecimento dos alunos, o professor poderá nortear suas diretrizes de ensino, no sentido de preencher as lacunas deixadas pelos anos anteriores e de possibilitar uma aprendizagem significativa sobre a norma ortográfica.

Ao ensinar ortografia, é relevante que o professor leve em consideração as diferentes relações entre letras e sons. Embora seja necessário iniciar o ensino sobre o sistema ortográfico por meio das regularidades, o docente não pode se limitar apenas a elas, pois isso pode dificultar a aprendizagem dos alunos, os quais podem supor que todas as relações estabelecidas entre formas gráficas e fonemas são estáveis. De acordo com Nóbrega (2013, p. 10), na aprendizagem de ortografia “o aluno tem que ter consciência sobre as representações arbitrárias na língua escrita e que em determinados casos ele terá que memorizar a escrita de determinadas palavra e quando as dúvidas persistirem o dicionário deve ser consultado”. Contudo, muitos professores não trabalham ainda nessa perspectiva.

Faraco (2010) esclarece que o trabalho com as irregularidades, nas

quais a escolha do grafema pode estar relacionada à etimologia da palavra, acaba por dificultar a aprendizagem do aluno, pois não há uma regra para assegurar a escrita correta de determinado vocábulo. O autor, assim como outros estudiosos (SIMÕES, 2006; OLIVEIRA, 2005), defendem o uso do dicionário como recurso na aprendizagem da convenção ortográfica.

Compreendemos que é relevante a escola organizar o ensino-aprendizagem da convenção ortográfica de forma sistematizada, possibilitando igualdade dentro da diversidade, estabelecendo circunstâncias de aprendizagem mais eficientes, possibilitando que a maior parte dos alunos aprendam efetivamente, pois “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica” (REGO, 2007, p. 43).

Defendemos que uma aprendizagem significativa sobre o sistema ortográfico deve ser realizada por meio de um ensino efetivo sobre as relações entre grafemas e fonemas. É importante os professores trabalharem atividades em que os alunos entendam que em alguns casos eles terão uma regra para grafar a palavra, no caso das regularidades, e em outros, não há regra que ajude na escrita correta, no caso das irregularidades. A conscientização desses fatos pode contribuir na melhora do ensino-aprendizagem da norma ortográfica.

A apropriação gráfica do fonema /s/ é uma das aprendizagens que mais oferecem dificuldades aos alunos, isso é decorrente, possivelmente, das várias possibilidades de grafar tal fonema com diferentes letras, da arbitrariedade do sistema e da imaturidade normal dos alunos ao se apropriarem das regularidades e das irregularidades dessa unidade sonora.

Essas várias formas que o fonema /s/ pode apresentar são denominadas de representações múltiplas. Zorzi (1998, p. 91) ressalta que elas são decorrentes da “ausência de uma relação única e estável entre letras e sons, de modo que a cada letra corresponda somente um som e vice-versa”.

De acordo com Faraco (2010), temos dez opções disponíveis de grafemas para representar tal unidade sonora no nosso sistema de escrita: *c*, *s*, *ss*, *z*, *sc*, *ç*, *sç*, *xs*, *xc* e *x*. Porém, existem determinadas limitações para algumas dessas opções, assim, por exemplo, o som /s/ na posição de ataque inicial, diante das vogais *a*, *o*, *u*, só pode ser representado pela letra *s*; em tal posição, diante das vogais *e*, *i*, o som só pode ser representado pelas letras *s* ou *c*. Em final de palavra, para indicar marca de plural, só se usa a letra *s*, nesses casos a escrita da unidade sonora mencionada é regular. Em posição de coda silábica medial, isto é, em fim de sílaba no meio da palavra, é precedido pelas vogais

a, i, o, u, será sempre *s*, porém precedido por *e*, pode ser *s* ou *x* (*texto, teste*); o uso de *ss, sc, sç* e *sc* só acontece em contexto intervocálico, enquanto *s* e *z*, representando o fonema /*s*/, não aparece nesse contexto.

A observação dessas possibilidades de representação para o fonema /*s*/ nos mostra quanto é difícil, especialmente, para quem está aprendendo a norma ortográfica, escrever corretamente. Prova disso são os vários erros encontrados em produções escritas decorrentes das representações múltiplas desse fonema (“*dansando*”/ *dançando*, “*senora*”/ *cenoura*, “*palhaso*”/ *palhaço*).

Em um estudo sobre erros ortográficos realizado por Miranda et al. (2005) foi constatado que os desvios de ortografia predominantes eram relativos à grafia do fonema /*s*/, com índice de, aproximadamente, 70%. A análise concluiu que eles ocorreram em maior quantidade nas correspondências de trocas de *z* por *s*, em torno de 30% dos casos, e de *s* por *c* ou *ç*, em 20% das ocorrências.

Além de diagnosticar os tipos de desvios que os alunos estão cometendo, o professor precisa, conforme Monteiro (1999), entender o papel importante da intervenção pedagógica, na medida em que, dependendo da forma como ocorrem essas explorações, o aluno poderá chegar a uma melhor e mais rápida compreensão das normas e dos limites do sistema. Segundo a autora, é indispensável perceber “o grau de complexidade imposto ao aprendiz, quando da compreensão e apropriação da ortografia. [...] É necessário que conheçamos o que os ‘erros’ das crianças podem estar representando nessa dura jornada de compreensão da língua escrita” (MONTEIRO, 1999, p. 48). Isso só ocorrerá se o professor souber lidar com as inúmeras dificuldades encontradas na hora de ensinar e compreender as questões concernentes à aprendizagem dos alunos, em relação à apropriação da norma ortográfica.

Acreditamos que o ensino de ortografia de forma reflexiva é indispensável nas escolas, por ser um dos meios mais eficazes para que os alunos se apropriem dos conhecimentos sobre o sistema ortográfico. No caso do fonema /*s*/, o professor poderá desenvolver atividades didáticas que permitam a reflexão e introduzir o hábito de consultar o dicionário quando houver incerteza na grafia do vocábulo.

O professor não deve ater-se ao ensino apenas das regras ortográficas, esquecendo-se de analisar todas as hipóteses reflexivas realizadas pelos alunos na hora de escrever determinadas palavras. É preciso observar que o aprendiz, ao cometer os erros ortográficos está, na verdade, fazendo reflexões a respeito da língua e que essas são extremamente importantes e naturais quando estamos nos apropriando dos conhecimentos da ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, diante do panorama apresentado, que é necessária a realização do ensino de ortografia de forma sistemática. Assim, o professor inicia diagnosticando as necessidades mais imediatas de aprendizagem dos seus alunos e depois estabelece ações didáticas que possibilitem a esses aprender a norma ortográfica de forma significativa. Pensamos que é indispensável o ensino ortográfico ser realizado de forma que contemple as situações regulares e irregulares, para que os alunos compreendam os contextos fonográficos do PB. Esse ensino sistemático deve começar a ser implantado nos anos iniciais e se prolongar por todo o ciclo escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. R. M. O nível de representação do conhecimento ortográfico de professoras dos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas 2012.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas SP: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999 a (Coleção Leituras no Brasil).

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. 5.ed. São Paulo: Ática, 2004.

FARACO, C. A. Escrita e alfabetização. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando a Língua Portuguesa).

LEAL, T. F; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. O aprendizado de ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 17.ed. São Paulo: Ática, [1982] 2009.

MIRANDA, A. R. M; SILVA, M. R.; MEDINA, S. Z. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. Linguagem e Cidadania. Revista Eletrônica, UFSM. jul/dez; edição 14, 2005.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – asado” o uso do “s” sob ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. O aprendizado de ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. O aprendizado de ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. Ortografia na sala de aula. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 p. 11-28.

NÓBREGA, M. J. Ortografia. São Paulo: Editora Melhoramento, 2013. (Como eu ensino)

OLIVEIRA, M. A. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita - Caderno do formador. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - FAE/UFMG, 2005. (Caderno)

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, A; MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. Ortografia na sala de aula. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SCLIAR-CABRAL, L. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, A; MORAIS, A. G. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A. MORAIS, A. G. MELO, K. L. R. Ortografia na sala de aula. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007 a. p. 61-76.

SIMÕES, D. Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave. São Paula: Parábola Editorial, 2006.

ZORZI, J. L. Aprender a ler: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Como escrevem nossas crianças: estudo do desempenho ortográfico em alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas. 1. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009. v. 1. 64p .

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Jéssica Munique Marques Borges¹

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo partindo da noção da educação Linguística Crítica enquanto prática, que se insere em uma relação de contribuição para o ensino da língua materna e as mudanças que essa criticidade causou na identidade do professor de linguagens, especialmente do docente de Língua Portuguesa. Essa concepção de linguística deixa de focalizar a língua somente como código para abordá-la em uma dimensão histórica e cultural.

Neste contexto, abordamos a educação Linguística Crítica como algo que foi efetivamente elaborado em um dado momento, ligado às mudanças históricas e práticas sociais e aberto a ressignificações. Podemos dizer que a temática central da nossa proposta é fazer um retrospecto para compreendermos a que ponto a educação Linguística Crítica pode influenciar e auxiliar no ensino da língua materna e como o profissional responsável pela mesma pode ser influenciado pelas mudanças ocorridas no decorrer dos tempos, considerando a historicidade que a perpassa e constitui.

Sendo assim, esse estudo possui como objetivo geral realizar uma reflexão acerca da Linguística Crítica e sua importância para o professor de língua materna. Como objetivos específicos 1) Elucidar, através de embasamentos teóricos, o que vem a ser uma educação Linguística Crítica; 2) Abordar as contribuições da Linguística Crítica no ensino da língua materna; 3) Dissertar sobre essa criticidade e a influência da mesma no trabalho do professor de língua materna.

Nessa perspectiva, elaboramos essa discussão por meio de revisão bibliográfica, embasadas em autores como AZEREDO (2000), GERALDI

1 Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Morrinhos. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI-UEG), Campus Cora Coralina. Professora na Rede Municipal de Piracanjuba-Goiás. E-mail: jessicamunique1997@gmail.com

(1996), RAJAGOPALAN (2001), no qual refletiremos sobre alguns pressupostos teóricos-metodológicos, que são relevantes para dar sustentação as hipóteses levantadas a partir de nossos estudos e pesquisa histórica relacionada a Linguística Crítica na educação.

2 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

O trabalho que segue aborda o tema relacionado a Linguística Crítica, que apesar de ser um estudo muito recente, cerca de três ou quatro décadas, já se mostra bastante relevante para as concepções de ideais e pesquisas referentes ao assunto.

Ao abordarmos o tema referente a Linguística Crítica e as influências socioculturais na coexistência do aluno e do professor de línguas, temos como objetivo compreender melhor sobre o estudo das linguagens e suas temáticas e de que forma esse atua sobre a vida do cidadão atuante no meio em que vive. O trabalho tratará sobre o conceito de Linguística Crítica, sua história, teorias, relevância.

O estudo sobre a linguagem vem ganhando cada dia mais força e importância, a partir de análises e estudos derivando diversas teorias e hipóteses sobre a linguagem e suas nuances. As teorias tradicionais sobre a ciência que estuda as linguagens tendem a aceita-la de uma forma tal como se observa, não a questiona, se interessa apenas com questões relativas a certos tipos de comportamento linguístico em preferência a outros. A teoria crítica e pós-crítica, questionam a linguística, dizendo que ela é responsável, de certa forma, pela reprodução das desigualdades sociais, nessas teorias os estudiosos querem compreender a questão de poder existente nela.

Nesse sentido Mey (2001) enfatiza:

A palavra 'crítica' é frequentemente usada para designar uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida. Na tradição das ciências sociais, o termo foi introduzido pela Escola de Frankfurt na década de 1930 (Horkheimer, Adorno, Benjamin) e seus herdeiros do pós-Guerra, os 'neo-Frankfurtianos', entre os quais Jürgen Habermas seja talvez o mais bem conhecido. O que une todos esses pensadores é que todos eles examinam a vida social, enfim a própria sociedade, a partir de uma perspectiva que eu chamaria de 'subjetividade refletida'. Eles não acreditam em 'fatos nus' de qualquer ciência, sobretudo quando a ciência em questão lida com os seres humanos. O ponto de vista do observador, e os seus interesses em observar o que quer que seja, têm de ser levados em conta. (MEY, 2001, p. 315)

Considerando que a educação Linguística Crítica deve ser formada pelos conhecimentos considerados válidos para serem estudados, transmitidos

dentro da escola, observamos que ela precisa ser uma construção cultural, pois sua origem é carregada de uma série de fortes conotações ideológicas e políticas, daí percebe-se sua importância no processo educativo. Então surge a relevância do papel do docente nesse processo de introdução da educação Linguística Crítica, de que forma ele pode direcionar seu conteúdo e metodologias utilizadas para dar evidência as diversidades encontradas dentro das salas de aula.

O comportamento humano está em constante mudança e assim sofre influências das variações políticas, culturais e sociais, embasado no espaço onde o indivíduo está, assim devido ao fato de vivermos em uma sociedade complexa, em um mundo globalizado, a escola tornou-se um espaço de diversidades, por isso a necessidade de repensar e discutir sobre esse assunto, pois a Linguística Crítica não pode continuar sendo vista como algo isolado.

Fazendo uso das palavras de Bechara (2000),

a educação linguística consiste em que o professor não acastele o seu aluno na língua culta, pensando que só a língua culta é a maneira que ele tem para se expressar; nem tampouco aquele professor populista que acha que a língua deve ser livre, e portanto, o aluno deve falar a língua gostosa e saborosa do povo, como dizia Manuel Bandeira. Não, o professor deve fazer com que o aluno aprenda o maior número de usos possíveis, e que o aluno saiba escolher e saiba eleger as formas exemplares para os momentos de maior necessidade, em que ele tenha que se expressar com responsabilidade cultural, política, social, artística etc. E isso fazendo, o professor transforma o aluno num poliglota dentro de sua própria língua. Como, de manhã, a pessoa abre o seu guarda-roupa para escolher a roupa adequada aos momentos sociais que ela vai enfrentar durante o dia, assim também, deve existir, na educação linguística, um guarda-roupa linguístico, em que o aluno saiba escolher as modalidades adequadas a falar com gíria, a falar popularmente, a saber entender um colega que veio do Norte ou que veio do Sul, com os seus falares locais, e que saiba também, nos momentos solenes, usar essa língua exemplar, que é o patrimônio da nossa cultura. (BECHARA, 2000, p. 15)

O professor deve estar atento para refletir, analisar e buscar metodologias para alcançar soluções que levem a formação de um aluno (cidadão) mais reflexivo, mais atuante em uma sociedade menos excludente e mais racional e crítica.

Podemos dizer que a Linguística Crítica é fruto de tendências históricas de estudos de séculos anteriores. Ela vem para a nossa contemporaneidade para nos conscientizar de que trabalhar com a linguagem é, inevitavelmente, interferir na realidade social da qual ela faz parte. Ela significa a união de conhecimentos e valores. Faz parte da construção social, reflete uma visão

de mundo, e é permeada de relações de poder, portanto seu ensino precisa ter papel relevante no centro da ação educacional, considerando que somos parte integrante de uma sociedade que está em constante mutação. Dito isso, devemos estar em concordata com Jordão (2014) quando ele explana que:

[...] o espaço escolar precisa preparar as pessoas a viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos. Esse caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel só leva à inação aqueles que desejam um mundo único e estático; reconhecer o movimento dos sentidos e o hibridismo dos sujeitos é valorizar a agência humana diante do mundo, uma vez que se somos plurais podemos ser várias coisas, e se essas coisas se transformam, podemos nós também transformá-las (JORDÃO, 2014, p. 201).

Precisamos compreender que o estudo da Linguística Crítica abrange um campo muito amplo na escola, na formação de cidadãos críticos e na sociedade. Ela está carregada de valores e pressupostos, é o campo onde os grupos sociais lutam para defender seu ponto de vista, e é preciso respeitar a visão de cada um, pois é natural que entendamos os fatos de acordo com a nossa bagagem cultural e nossas vivências.

A nossa visão de mundo é o resultado da seleção de conhecimento que vão se edificando com o decorrer do tempo, nossas opiniões, o ângulo que vemos e relatamos determinadas situações dificilmente será o mesmo que o de outra pessoa, tudo vai depender do contexto em que estamos inseridos. Diante dessa perspectiva o estudo da Linguística Crítica torna-se mais interessante e curioso, pois é através desse estudo que conseguiremos compreender as mais variáveis formas de compreensão de mundo que as pessoas podem ter.

Desse modo, reconhecendo a personalidade como uma característica humana formada com a contribuição das vivências individuais, pode-se dizer que o estudo da Linguística Crítica auxilia o aluno na compreensão dos fatores que o rodeia e faz com que ele tenha um posicionamento mais racional diante das situações que vive.

Como podemos perceber, é necessário que haja intencionalidade em todo conteúdo que abordamos com nossos alunos, uma vez que é imprescindível que formemos cidadãos pensantes, críticos e com ideias próprias, que são capazes de criar sua linha de raciocínio e que não são levados no efeito manada, já que conseguem discernir e compreender falas e leituras. Devemos investir na prática de análise linguística, pois conforme nos orienta Geraldini (1996), a mesma

se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica

para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidade de comunicação à distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa (GERALDI, 1996, p. 66)

Notamos que o estudo de Linguística Crítica que se formou, baseado em uma cultura dominante, é carregado de relações de poder, e não é eficaz no sentido de revolucionar culturalmente as estruturas sociais e a ideologia dominante. Portanto, o professor como mediador decisivo de um currículo, não deve agir apenas como transmissor passivo de conteúdo, mas antes de tudo deve levar seus alunos a ter participação efetiva na construção de saberes, por isso fala-se tanto em uma formação crítica reflexiva.

O estudo da Linguística Crítica quando analisado e abordado pelo professor considerando o crescimento do aluno, leva esse cidadão a buscar significados diferenciados do mundo e da sociedade em que vive, maneiras diversas de vivenciar experiências, fazer uma análise mais crítica sobre o que acontece em sua volta, e isso corrobora para a formação de sua identidade social e também sua autonomia. Seguindo o raciocínio de Rajagopalan (2001):

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN , 2001, p. 12)

E para que essa criticidade sadia aconteça é preciso que os alunos sejam incentivados a ter um olhar mais amplo, que dialoguem sobre ideias e tenham um olhar mais amplo sobre as situações vivenciadas. Isso também leva o aluno a valorizar seu conhecimento, se sentir valorizado e respeitar os saberes do outro, levando-o a gostar mais da escola.

A escola precisa estar atenta, com a forma de relacionar-se entre todos os envolvidos nesse processo, com a maneira que conteúdo está sendo transmitidos e também com metodologias utilizadas para que haja êxito no desenvolvimento da aprendizagem.

3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Para compreendermos com mais facilidade o processo de como a Linguística Crítica alcançou a forma que tem e como é visto hoje, é necessário

entender seu processo histórico, que caminhos percorreu até hoje. Devemos lembrar que foi somente a partir dos anos 1960 que a Linguística começou a ser ensinada como disciplina obrigatória nos cursos de Letras, e depois disso começou a se popularizar no país algumas ponderações inteiramente novas sobre língua e linguagem.

Após esse impacto, a linguística passa a ter um caráter socializador, ela é o foco central do ensino da língua materna, e passa a ser cada vez mais crescente o interesse dos estudiosos sobre as questões ligadas a essa ciência. Isso acontece porque se percebe que a educação linguística é uma das principais ferramentas que sistematizam os esforços da escola para alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem, com base nos valores, conhecimentos e identidades que querem construir nos alunos.

Para um melhor entendimento, podemos dizer que a linguística é uma metodologia de estudos e de práticas pedagógicas que é desenvolvida com intenção de ensinar. Deve-se entender que ela é uma construção cultural, e não uma simples definição abstrata, é um modo como o ensino da língua materna se dá de forma efetiva. Jordão e Fogaça (2012) trazem esse conceito de língua como:

uma prática social e dinâmica de construção de sentidos que não pode limitar-se a uma visão sistêmica, estrutural e fixa. Nesta perspectiva, diferente do conceito de língua como código, o conceito de língua como discurso leva a uma perspectiva de ensino de línguas como um processo de ensino não apenas de significados preexistentes, mas também um processo de ensinar maneiras pelas quais possamos criar novos significados, nos posicionar e construir nossas identidades (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 72).

Nesse sentido, atualmente temos nos deparado com discussões sobre diferentes formas da escola detectar o multiculturalismo e adotarem uma forma mais democrática de ensino da língua materna, para que haja sentido e significado no conteúdo que o aluno tem aprendido. Mas importa salientar que não estamos aqui defendendo que se faça vista grossa para os erros de português (gramaticalmente falando), estamos sim, afirmando que é completamente possível que os alunos possam aprender a partir das correções desses erros e não através de punições.

Atualmente, com o reconhecimento do multiculturalismo da sociedade em que vivemos, a percepção da existência de múltiplas culturas fez com que a educação se preocupe mais com as diversidades existentes na sala de aula, onde existem pessoas de etnias diferentes, culturas, religiões e identidades individuais. E o ensino da língua materna não pode fechar os olhos para essas diferenças, é preciso que o professor esteja preparado para trabalhar com essa

heterogeneidade.

Diante dessa visão mais ampliada do ensino da língua materna, pode ser percebida uma maior preocupação pela discussão desse tema para se adequar, criar e recriar currículos mais democráticos. Neste contexto, a escola e a sociedade precisam respeitar a pluralidade cultural que vivenciamos e compreender que, essa diversidade cultural está intimamente ligada à educação, portanto, a linguística e o ensino da língua materna formam um par inseparável na educação e agregam a mesma base.

Sabendo que a educação é um espaço de formação, transformação, criação e recriação, levanta-se a hipótese sobre o perigo ao transmitir, ou querer transmitir, conhecimento e conteúdo compostos por uma seleção de saberes formados e vistos pela cultura dominante como a ideal, a necessária a ser transmitida e absorvida por todo indivíduo. A educação Linguística Crítica nos faz compreender que existe uma forte relação de controle através do saber e que a partir de um processo pedagógico consciente os indivíduos podem se libertar do controle desse poder. Tornando-se mais ativos e críticos em relação a essa conexão entre saber, identidade e poder, que aprisiona e domina.

Ao falarmos nas contribuições da educação Linguística Crítica para o ensino da língua materna, estamos falando em uma mudança de ideologias e uma concepção de ensino diferenciada, onde buscamos aperfeiçoar conhecimentos prévios do aluno e valorizar a cultura onde ele está inserido.

E nesse contexto, o professor é fundamental nesse processo curricular, sendo um transmissor do conhecimento e o mediador no aprimoramento e internalização de saberes pelo qual seu aluno passa e que se materializa na sua vivência. Para que esse processo tenha êxito é primordial que os professores tenham uma visão mais crítica e reflexiva dos conteúdos, para que sejam docentes que reconheçam e respeitem as muitas culturas existentes na sala de aula onde ele atua.

Um grande desafio da formação dos profissionais da educação é fazer com que eles ampliem sua visão diminuta do ensino da gramática para uma visão mais ampliada, para a formação de cidadãos pensantes e ativos que tenham condições de fazer interpretações textuais que vão além de uma leitura superficial e vaga, a ter um olhar em que a diversidade venha a ser algo enriquecedor para todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo os alunos. Olavo Bilac já se posicionava contra o ensino estritamente gramatical:

O aluno pode perfeitamente estar senhor de todas as regras da gramática, e não dizer o que pensa e o que sente. A gramática, abstrata e árida, com que se cansa o cérebro das crianças, não ensina a escrever. Ninguém cuida de lhe negar utilidade e valor: mas querer habituar o

aluno ao manejo da língua só com o estudo da gramática e começar esse ensino pelas regras abstratas da lexicologia e da sintaxe é o mesmo que querer ensinar matemática só como o estudo da geometria analítica (AZEREDO, 2000, p. 256)

A Linguística Crítica vem se sobrepor a esse ensino raso, e insere uma nova metodologia no processo de ensino-aprendizagem que vai mais profundo e tem a pretensão de formar cidadãos críticos que saibam mais do que ler, que acima de tudo façam uma leitura crítica e objetivo de textos, imagens e situações. Em um período no qual a sociedade está passando por mudanças cada vez mais rápidas, onde mais se compreende que a educação deve ter como objetivo o preparo e formação de alunos para o aperfeiçoamento pessoal e social, preparando-os para se tornarem cidadãos atuantes e transformadores da realidade, é preciso que o professor esteja ciente das questões de multiculturalismo, raça, etnia, poder e identidade que a sociedade enfrenta, e trabalhar todas essas peculiaridades dentro das salas de aula.

A teoria pós-crítica se preocupa com a relação existente entre saber, identidade e poder. Na seleção dos conhecimentos que devem fazer parte do conteúdo aplicado em sala de aula, é visível que alguns conhecimentos são vistos como relevantes e outros nem tanto, e isso não esteja ciente das questões de multiculturalismo, raça, etnia, poder e identidade que a sociedade enfrenta, e trabalhar todas essas peculiaridades dentro das salas de aula. Nessa perspectiva a visão dos estudiosas da linguagem tem muito a nos dizer, uma vez que a Linguística Crítica busca a formação de cidadãos pensantes, capazes de fazer reflexões e tomar iniciativas partindo do pressuposto de que são exímios leitores e conseguem ter boa compreensão do que leem e por conseguinte fazer uma interpretação realista do ambiente em que estão inseridos.

Para Freire (1987, p. 38) “o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.”. Diante dessa afirmação podemos concluir que é preciso iniciarmos os estudos sobre a língua materna de forma a levar nossos alunos a refletir e a entender essa relação de poder que existe em nosso meio.

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização. (SOARES, 2002, p.173)

A educação Linguística Crítica traz essa concepção do ensino da língua materna como sendo uma arma para lutarmos contra as desigualdades sociais tão evidentes em nossa sociedade. Nesse sentido a leitura passa a ser mais que a visão de um texto cheio de palavras e passa a ser um contexto repleto de significado e tem relevância para a vida desse cidadão pensante e crítico que está lendo-o.

Esta pesquisa nos mostra que ainda há muito a ser estudado sobre este tema e que muitos professores não perceberam que podem ter autonomia nesse processo de ensino, e dar novos rumos a essa temática.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada através de estudos teóricos e revisão bibliográfica teve o objetivo alcançado, ainda que parcialmente, pois se trata de uma temática complexa e que precisa de muito aprofundamento. O nosso ensejo de fazer um retrospecto na fundamentação da educação Linguística Crítica e suas contribuições para o ensino da língua materna, bem como as mudanças que essa criticidade causou na identidade do professor de línguas, em específico de português, teve grande êxito, uma vez que exploramos de maneira ampla e profunda a temática abordada e conseguimos resumir o nosso aprendizado em forma textual, para que assim pudesse ser analisado e apresentado.

O levantamento teórico através dos autores estudados mostrou que o ensino da língua materna baseada na criticidade, se faz fundamental para alcançar os objetivos embasados nos valores e conhecimentos que consideramos primordiais e necessários para a construção da identidade e saberes dos alunos.

A educação Linguística Crítica refere-se à uma construção cultural que pode ser mudada com o passar do tempo, conforme a sociedade se transforma, nesse sentido o seu ensino pode tanto ser responsável por afirmar as desigualdades, quanto levar os alunos a visar novos horizontes, isso depende prioritariamente da atitude e dos ensinamentos do professor de linguagens, pois este tem o poder de ensinar seus alunos a terem uma visão mais crítica da situação, fazer uma análise mais ampla e profunda do contexto em questão.

Nesse período de pesquisas observamos o quanto é essencial que o papel do professor nesse permeio de formação de cidadãos críticos e atuantes no meio em que vivem e as questões ligadas a ele, desenvolvendo uma visão mais reflexiva sobre o que está vivenciando. Esse processo pode levar o aluno a procurar novos significados do mundo, respeitar o que considera diferente, desenvolvendo uma gama maior de competências que o leve a pensar e

encontrar sua identidade.

Assim podemos concluir que atualmente a escola precisa reconhecer a diversidade linguística e cultural existente nesse espaço, valorizando primordialmente hábitos e culturas. Diante dos fatos abordados podemos salientar que a Linguística Crítica sempre estará ligada a questões relativas a poder, saber, cultura, etnia, gênero, raça, exclusão/inclusão e que ele é carregado de intencionalidades camufladas.

6 REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. **Fundamentos da gramática do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BECHARA, E. **A norma culta em face da democratização do ensino. Ciclo de conferências A língua portuguesa em debate**. Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, Pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014.

JORDÃO, C. M. & FOGAÇA, F. C. Critical Literacy in the English Language Classroom. **D.E.L.T.A.**, 28:1, 2012.

MEY, Jacob. L. **Pragmatics: An Introduction**. 2ª. Ed. Mass., EUA e Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resenha do livro **Pragmatics: An Introduction**. 2nd Edition. DELTA vol.17 no.2 São Paulo, 2001.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

O FENÔMENO DA INTERTEXTUALIDADE INTERGENÉRICA EM POSTAGENS QUE CIRCULAM NO FACEBOOK¹

Francisco Romário Paz Carvalho²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das grandes contribuições dada por Bakhtin ([1953]1997) ao estudo dos gêneros textuais, que na tradição retórica limitavam-se a três categorias, é a concepção de que os gêneros são artefatos sociais, históricos e predominantemente maleáveis. Os gêneros, por serem muitos em decorrência de nossas práticas sócio comunicativas, são dinâmicos e mutáveis. Com isso, é comum surgirem novos gêneros a partir de outros já existentes como também pode ocorrer de um determinado gênero assumir a forma de outro sem necessariamente alterar a sua função original. Assim, quando dois ou mais gêneros mesclam-se emerge um fenômeno conhecido como intertextualidade intergenérica ou hibridização. A intertextualidade intergenérica é uma das ramificações do fenômeno da intertextualidade, que é definida sumariamente como a presença de um texto dentro de outro.

O objetivo deste artigo é analisar gêneros que circulam no *facebook* com a função de mensagem religiosa apresentando suas características formais e identificando traços que o identificam com a função religiosa. Mostraremos no decorrer do trabalho que, mesmo assumindo outra forma o gênero mensagem religiosa não perde sua função original, nem se transforma em outro gênero, o que nos faz perceber que a mistura não objetiva a princípio, a criação de outro gênero, mas a possibilidade de fusão que torna desta forma os gêneros mais criativos interessantes para seus leitores.

Assim, discorreremos desde a função e finalidade desses gêneros, sua recorrência na internet através do *facebook*, os posicionamentos de teóricos sobre

1 Agradeço imensamente a professora Dra. Silvana Maria Calixto de Lima (in memoriam), que com maestria me conduziu no caminho da pesquisa acadêmica. Sem dúvidas, Silvana recategorizou a formação de seus alunos e orientandos.

2 Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E-mail: f.mariocarvalho@gmail.com

gêneros, propósito comunicativo, das influências dos aparatos tecnológicos e seguindo com as análises e conclusões.

GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNÇÃO

Os gêneros textuais se caracterizam pela sua infinidade. E o seu uso está ligado a uma necessidade, um propósito. São o resultado de nossas interações enquanto seres sociais. Para Marcuschi (2010), os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa.

No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos, maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p. 19)

Por surgirem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais e inovação tecnológica, percebe-se que a quantidade de gêneros existentes hoje em relação às sociedades mais antigas é bem maior. Esse surgimento histórico dos gêneros pode ser observado conforme, Marcuschi (2010), em três fases: na primeira, povos desenvolveram uma quantidade limitada de gêneros, na segunda, com o surgimento da escrita os gêneros multiplicaram-se e numa terceira fase, expandiram-se com a cultura impressa para, no processo de industrialização no século XVIII dá início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase digital, com rádio, TV, telefone, computador, internet, assistimos a uma explosão de novos gêneros tanto na forma oral como escrita.

os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio -discursivas. (MARCUSCHI, 2010, p. 20)

A intensidade de usos dos aparatos tecnológicos propiciam o surgimento e a intensidade de uso de determinados gêneros. Entretanto, essas inovações não deixam de ser ancoradas em outros já existentes, Bakhtin([1953]1997) já falava na assimilação de um gênero por outro gerando novos .A esse fenômeno o autor deu o nome de transmutação. Podemos citar como exemplo dessa assimilação o e-mail, que é utilizado na internet para mandar mensagens assim como as cartas e os bilhetes, contudo, o e-mail não é uma carta nem um bilhete, pois ganhou características próprias como maior rapidez tanto do envio quanto na sua recepção.

Nesse entorno, Miller (2009) diz que os gêneros são respostas a

situações recorrentes e definidas socialmente, nos eventos reais, objetivos, sociais e históricos dos seres humanos. A partir dessa recorrência se constrói um padrão de ações que serão utilizadas em situações semelhantes que como consequência passam a ser tipificadas e entendidas com gêneros. Assim quanto mais ações tipificadas maior a quantidade de gêneros. O gênero para Miller (2009) vai além de uma entidade formal, é um conjunto de formas e se interligam numa dada situação.

Utilizaremos o conceito de gêneros como entidades sociodiscursivas, considerando que os gêneros independem de decisões individuais, e que são operados a partir de relações do coletivo para atender a uma necessidade de uma comunidade e não apenas de um indivíduo. Gêneros textuais não são resultados de invenções individuais, mas eventos comunicativos em práticas comunicativas

A INTERGENERICIDADE

A partir dos estudos de Marcuschi (2002) utilizaremos o conceito de intergenericidade como um gênero se apropriando de outro para assumir uma determinada função, ou seja, um gênero com uma forma, mas a função de outro. Neste artigo usaremos gêneros com as formas de tabela periódica, comprovante de pagamento, cartão, lista telefônica, mensagem de notificação, mas com função de mensagem religiosa.

Nessa perspectiva, Dell'isola (2007, p.1695) afirma que:

O princípio da pluralidade textual remete à constatação de que o texto é um microuniverso que contém parcelas de vários outros universos, de várias outras visões. Nos textos orais e escritos, observa-se que é constante o processo de retomada a outros textos. Isso é essencial para a própria existência da atividade textual, inata à prática social humana em seus mais variados níveis e situações. Isto implica dizer que todo texto é uma mescla ou mistura de textos, o que pode se dar através de várias formas, ou seja, tanto de maneira visível e transparente, como de modo implícito ou opaco. É por meio da leitura e interpretação dos vários textos que se desvenda a heterogeneidade inerente aos textos com os quais tomamos contato no nosso dia a dia.

Dessa forma, entendemos que os gêneros textuais se dão de várias formas e assumem várias funções dentro de uma comunidade discursiva e que esses dialogam entre si, não surgem por acaso, constituem um diálogo contínuo, visto que a maleabilidade e a dinamicidade são suas características.

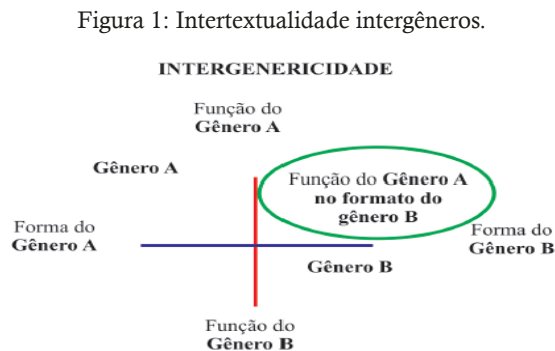
Muito embora os estudos sobre intergenericidade tenham ganhado relevo na atualidade é importante não esquecer que estudos sobre essa natureza

dos gêneros não são recentes. Conforme destaca Lima-Neto e Araújo (2012), as misturas genéricas não são práticas de linguagem atuais, afinal, Bakhtin ([1929] 2005) ao estudar o romance polifônico de Dostoiévski já anunciava a maleabilidade de gêneros praticados na Grécia Antiga.

A linguista alemã Ulla Fix (2006), em seu estudo sobre “O cânone e a dissolução do cânone, é uma das primeiras estudiosas a sistematizar uma observação sobre a intertextualidade tipológica, que ela acentua como sendo um fenômeno da dissolução do cânone. Nas suas palavras, “na terminologia da Linguística Textual, trata-se de fenômenos de montagem de padrões textuais, da mistura de padrões textuais e da transgressão deles” (FIX, 2006, p. 264).

No Brasil, autores como Marcuschi (2002; 2009), Koch e Elias (2006; 2009), Koch, Bentes e Cavalcante (2008), além de Cavalcante, Nobre e Lima-Neto (2011) e Lima-Neto e Araújo (2012) têm se dedicado a estudar e descrever o fenômeno.

Para Marcuschi (2008, p. 165), conforme já citado, a intergenericidade diz respeito a “hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro”. Concordando com as propostas de Fix (2006), Marcuschi (2008) acrescenta que trata-se de uma violação do cânone e uma subversão do modelo global de um gênero. Tentando sistematizar o fenômeno, Marcuschi (2008) propõe o seguinte diagrama:



Fonte: Cavalcante, Nobre, Lima-Neto (2012). Adaptado de Marcuschi (2008).

No gráfico proposto por Marcuschi (2008), a relação intergenérica se dá da seguinte forma: há dois polos, um gênero A e um gênero B. Ambos possuem características formais – estrutura do gênero – e funcionais, que nesse caso faz referência ao propósito comunicativo. Dessa relação entre os gêneros, Marcuschi (2008) afirma que nascerá um enunciado híbrido, intergenérico, ou seja, um gênero com a função de um gênero A com a forma de um gênero B. De acordo com a proposta do autor, isso não deve gerar nenhum problema

de interpretabilidade, já que predominará a função (propósito comunicativo) em detrimento da forma, na interpretação do gênero, evidenciando “a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 166).

A proposta de Marcuschi (2008) não é isenta de críticas. Ele mesmo afirma que são muitos os problemas envolvidos na questão e que é oportuno o estabelecimento de uma discussão para o estabelecimento de novos parâmetros de classificação. Os trabalhos de Lima-Neto (2009), Lima-Neto e Araújo (2012), por exemplo, afirmam que a classificação de Marcuschi é problemática e carece de reformulação. Para os autores, Marcuschi centra como parâmetro definidor dos gêneros intergenéricos o propósito comunicativo e para eles nem sempre este elemento será o mais importante e nem tampouco, o definidor desse gênero híbrido.

Além das reflexões de Marcuschi (2002; 2008), Koch, Bentes e Cavalcante (2008) na obra *Intertextualidade: diálogos possíveis* buscam sistematizar um estudo sobre o fenômeno da intertextualidade, entendido como sendo um dos grandes temas da Linguística Textual e que se caracteriza quando um texto encontra-se inserido em outro texto anteriormente produzido e que encontra-se na memória social dos interlocutores. As autoras pontuam que têm sido relacionadas, cada uma com características peculiares, diversos tipos de intertextualidade: (a) intertextualidade temática, (b) intertextualidade estilística, (c) intertextualidade explícita, (d) intertextualidade implícita, (e) *détournement*, (f) intertextualidade intergenérica e (g) intertextualidade tipológica.

Conforme Koch, Bentes, e Cavalcante (2008), a intertextualidade intergenérica diz respeito à utilização de um gênero com a função de outro. Segundo as autoras “a mobilização do contexto sociocognitivo” é o elemento essencial para a detecção da ironia, da crítica, do humor e, construção de sentidos do gênero, de acordo suas palavras “cabera ao nosso leitor fazer um exercício para descobrir todos os intertextos neles presentes e checar a extensão de seu repertório” (p. 66).

Cavalcante, Nobre e Lima-Neto (2011, p. 180) apresentam a intertextualidade intergenérica como a recorrência a traços superestruturais de gêneros mais institucionalizados utilizados com propósitos distintos dos cânones. Os autores afirmam ainda que a mistura de elementos provenientes de dois ou mais gêneros distintos acaba por conferir humor aos gêneros híbridos. Acreditamos que a constituição intergenérica dá aos gêneros um caráter persuasivo ainda maior, principalmente pela forma que assumem no processo de transmutação.

Ao fazer uso dos gêneros os sujeitos o fazem com um ou vários

propósitos comunicativos. Em nosso trabalho as análises serão feitas seguindo como critério para nomear os gêneros o propósito comunicativo, a partir das discussões e análises dos gêneros propostos.

o propósito comunicativo é inevitavelmente refletido na construção cognitiva interpretativa, que, de certa forma, representa as regularidades de organização nele. Essas regularidades devem ser vistas como de natureza cognitiva porque elas refletem as estratégias que os membros de um discurso particular ou de uma comunidade profissional tipicamente usam em uma construção e entendem que aquele gênero alcança determinados propósitos comunicativos. Essa estruturação cognitiva reflete conhecimento social acumulado e convencionalizado disponível para um discurso particular ou uma comunidade profissional (BHATIA, 1993, p. 21).

Dessa forma o propósito é utilizado para atingir objetivos num evento comunicativo e conforme Alves Filho (2011, p. 34) “é fundamental compreender que um mesmo gênero pode servir para atender vários propósitos comunicativos”. O autor coloca como exemplo o twitter, que a princípio era utilizado por um usuário para dizer o que estava fazendo em um determinado momento e que à medida que aumentou o número de usuários, deixou de ser apenas uma resposta a uma pergunta e adquiriu outras utilidades como de fazer propaganda, por exemplo.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa compreendeu duas etapas: (1) leitura e discussão dos pressupostos teóricos para embasamento da pesquisa e (2) coleta, organização e análise do *corpus* compostos por gêneros textuais digitais (constituídos por intertextualidade intergenérica) disponíveis no *Facebook*.

A princípio abordamos os usuários do *Facebook* para indagar sobre o porquê de uso das mensagens religiosas e envio para os contatos, no entanto, não obtivemos nenhuma resposta desses usuários. Por isso, optamos por analisar os gêneros quanto sua forma e função sem a interferência dos usuários, visto que não foi possível esse contato.

ANÁLISE E RESULTADOS

Faz parte da constituição dos gêneros imbricarem-se e interpenetrem-se constituindo assim novos gêneros. Assim, sendo, nesse processo de imbricação e interpenetração os gêneros podem mesclar-se e um gênero pode assumir a forma de outro. Vejamos:

Figura 2 – Comprovante de Pagamento



Fonte: Facebook, 2021.

Observamos no primeiro exemplar do *corpus* (figura 1), nos aspectos formais: o nome COMPROVANTE DE PAGAMENTO, o código de barras, além das informações como nome do favorecido, data e o valor do pagamento, levam a crer que trata-se de um genuíno comprovante de pagamento. De acordo com Lima-Neto e Araújo (2012) com base no trabalho de Askchave e Swales (2009), a forma é o primeiro aspecto observado pelo leitor, pois o propósito comunicativo é menos visível que a forma, e em decorrência disso, dificilmente será utilizado para conceitualização do gênero.

No entanto, à medida que o leitor se apodera do texto através da leitura e passa a construir sentido sobre ele, compreende que na realidade trata-se de uma mensagem religiosa. Ao iniciar a leitura do texto e visualizar que o pagante da dívida é Jesus Cristo, que tal dívida foi paga há mais de dois mil anos quando Jesus foi crucificado para nos livrar do pecado, percebe-se a quebra de expectativa levantada pelos aspectos formais. É evidente que, por trás dessa mistura genérica, há uma intenção do autor do gênero em torná-lo mais atrativo, compartilhado com mais rapidez, e acima de tudo lhe conferir um caráter persuasivo ainda maior que as mensagens religiosas nos seus formatos mais tradicionais.

Há que se considerar, entretanto, que ao vincular uma mensagem religiosa com o formato de um comprovante de pagamento, não há a intenção de dificultar a compreensão e a construção de sentidos do gênero, afinal, o leitor utilizando-se da cognição e da competência metagenérica saberá reconhecer que se trata do propósito comunicativo do gênero B (mensagem religiosa) utilizando-se da forma do gênero A (comprovante de pagamento).

É essa competência que propicia a escolha de dado gênero para determinada situação, possibilita a diferenciação entre os mais variados gêneros textuais e quais as práticas que o solicitam (KOCH; ELIAS, 2009) e nos permite reconhecer que determinado gênero pode cumprir seus propósitos comunicativos assumindo a forma de outro.

Conforme ratifica Koch e Elias (2009, p. 58) nossos modelos se constituem e reconstituem-se a partir de nossas práticas sociais e esses modelos são ativados para organização do texto, seleção de ideias, posicionamentos. A escrita é controlada, ou seja ao produzirmos um texto escrito temos um cuidado maior, não escrevemos qualquer coisa. Como são produtos sociais, os gêneros não são formas fixas, porém estão sujeitos a mudança, passíveis de novos procedimentos de organização e modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte.

Adotando a fórmula matemática de Cavalcante, Nobre e Lima-Neto (2011, p. 182) temos a forma,

$$\text{FORMA DO GÊNERO A (Comprovante de Pagamento)} \\ + \text{PROPÓSITO DO GÊNERO B (Mensagem Religiosa)} = \text{MENSAGEM RELIGIOSA}$$

Conforme a proposta dos autores numa mistura de gêneros, termo utilizado por eles, como sinônimo de intertextualidade intergenérica, o propósito comunicativo será o elemento definidor do gênero, a função se sobressai à forma, ainda que esta seja necessária para a construção dos sentidos. Sobre a forma os autores dizem ainda “terá outra finalidade, é passível de ser utilizado em função distinta da original, e, na grande maioria das vezes, ela atende a propósitos publicitários e humorísticos”. (CAVALCANTE, NOBRE, LIMA-NETO, 2011, p.182)

Figura 3 – Lista Telefônica

NÚMEROS DE EMERGÊNCIA		BÍBLIA SAGRADA
ASSUNTO	ENDEREÇO	
Quando eu estiver triste	João 14	
Quando as pessoas falam mal de mim	Salmo 27	
Quando eu estiver nervoso	Salmo 51	
Quando eu estiver preocupado	Mateus 6: 19-34	
Quando eu estiver em perigo	Salmo 91	
Quando Deus parecer distante	Salmo 63	
Quando a minha fé precisar ser activada	Hebreus 11	
Quando eu estiver sozinho e com medo	Salmo 23	
Quando tudo me irrita	Coríntios 13	
Para saber o segredo da felicidade	Colossenses 3: 12-17	
Quando eu quiser paz e descanso	Romanos 8: 31-39	
Quando o mundo parecer maior que Deus	Salmo 90	

Fonte: Facebook, 2021.

A figura 3, utiliza da forma de uma lista telefônica de emergência para indicar, dependendo da situação em que se encontra o leitor, a leitura bíblica ideal. Ao mobilizar os conhecimentos sociocognitivos, o leitor verificará que não se trata de uma lista telefônica de emergência nos moldes tradicionais como o número de corpo de bombeiros, da polícia ou do pronto socorro, por exemplo, mas, de livros, capítulos e versículos que trazem mensagens religiosas para determinada situação emocional em que o coenunciador se encontra.

Novamente, neste caso de intergenericidade, o propósito comunicativo prevalecerá em detrimento da forma para a definição do gênero, mesmo sendo relevante os aspectos formais de natureza multimodal para colaborar no processo de leitura e construção de sentidos nos gêneros analisados. Advogamos, dessa forma, que ao entrar em contato com gêneros intergenéricos estabelecer uma harmonia entre forma e função é necessária para essa construção de sentidos.

Conforme Fix (2006) cada vez mais caminhamos para uma dissolução do cânone, movimento típico das sociedades modernas. Chama atenção, a autora, ao afirmar que isso está sendo recorrente nos textos, e de modo mais enfático naqueles que tem o objetivo de chamar atenção dos leitores como os gêneros publicitários e jornalísticos, e, também gêneros digitais principalmente os que circulam nas redes sociais, como é o caso dos gêneros que constituem o *corpus* deste trabalho, e que tomamos a liberdade de inserir em sua lista.

Dessa forma “as costumeiras variações, misturas e transgressões de padrões não se baseiam em padrões teoricamente elaborados pelos usuários de uma língua, mas de conhecimento cotidiano sobre textos, o qual os usuários de uma língua compartilham” (FIX, 2006, p.265) Percebe-se que o pensamento de Fix (2006) dá relevo aos conhecimentos cognitivos situados e a competência metagenérica como um traço importante para a identificação do gênero, considerando-o antes de tudo um constructo sociocognitivo (LIMANETO, ARAÚJO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, objetivou-se refletir sobre o processo de intertextualidade intergenérica, caracterizado como um fenômeno composicional híbrido em que um gênero assume a forma de outro. O interesse e as investigações sobre a temática não são novos e já são anunciadas na obra pioneira de Bakhtin.

O fenômeno da intertextualidade intergenérica como se pode perceber

é uma característica peculiar dos gêneros que sendo formas de ação social (MILLER, 2009) estarão sempre passando por um processo natural de mudanças, readaptações e mesclas para estarem condizentes com as exigências sociais. É válido ressaltar que tal processo é ainda intensificado com o auxílio do computador e da internet, apontando inclusive, a partir dessa interação, para um redimensionamento do fenômeno, aja visto que tomá-lo apenas na sua forma dicotômica forma/função é tratar o fenômeno de forma reduzida (CAVALCANTE; NOBRE; LIMA-NETO, 2011).

No caso das análises realizadas neste trabalho o predomínio da função e consequentemente do propósito comunicativo foram o elemento definidor para caracterização dos casos de gêneros com intertextualidade intergenérica. Esta classificação não trouxe problemas, muito embora, hoje, já se defenda que para a análise de textos com marcas intergenéricas outros elementos como suporte, as tradições discursivas e as crenças devam ser levadas em consideração.

O fato é que o fenômeno marca uma característica primordial nos estudos dos gêneros: a sua dinamicidade oriunda das mais diversas práticas comunicativas, que longe de serem fixas acentuam o caráter dinâmico e de dissolução do cânone (FIX, 2006). Como diz Lima-Neto (2009, p. 202) “as mudanças são a regra”. O presente trabalho encontra-se longe de esgotar o tema e nos chama atenção para essas características dos gêneros, a sua capacidade de mudança, de readaptação e de mistura num intenso movimento de acompanhamento das necessidades comunicativas e sociais. Concluímos ainda que, embora a forma não determine propósito comunicativo do gênero, é fundamental na produção desse gênero, na verdade tanto a forma quanto a função possibilitam essa mistura de gêneros que aqui reconhecemos como intergenericidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ASKEHAVE, I; SWALES, J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In.: BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES, B; CAVALCANTE, M. M. **Gêneros e Sequências Textuais**. Recife: UDUPE, 2009.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros Do Discurso. In: Bakhtin, M. **Estética Da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1997.
- BHATIA, V. K. **Analysing genre**: language use in professional settings. Lon-

don: Longman, 1993.

DELL'ISOLA, R. L. P. Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais do que um gênero. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais SIGET, 4, 2007, Tubarão. **Anais...** Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagm/cd/index1.htm>. Acesso em: 07 de agosto de 2021.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros Textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FIX, U. O cânone e a dissolução do cânone. A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”? **Revista de Estudos da Linguagem**, vol. 14, 2006, p. 261-281.

KOCH, I; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: Diálogos possíveis**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. ;MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. P. 19-36.

_____. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MILLER, C. Gênero com ação social. In: DIONIZIO, A; PHOFFNAGEL, J. C. (Org). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife. EDUFPE, 2009a, p. 21-44.

REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ESCOLA

Iara Rute Morais de Oliveira da Silva¹

Lidielvania Ferreira dos Santos²

1 Introdução

A criança, ao nascer, entra em contato com o mundo sociocultural que a cerca. A partir de suas vivências, ela constrói sua “leitura de mundo”. É no seio familiar que ela tem contato com diversos tipos de textos, como o jornal, a bula de remédio, o rótulo de produtos, manual de instrução de algum aparelho ou brinquedo, mas isso depende da classe social de família. Além disso, a criança tem acesso ao mundo letrado à sua volta, como os *outdoors*, cartazes, placas de rua e de ônibus, etc. (CARVALHO, 2010). Contudo, é na escola que ela passa a ter acesso ao mundo da escrita.

Por isso, este artigo tem a pretensão de abordar sobre o processo da leitura e da escrita no ambiente escolar. Atualmente, a escola é a principal instituição educacional responsável pela alfabetização das crianças, fase em que as mesmas estão no processo de aquisição da leitura e da escrita. Desde o ano de 2020 o Brasil enfrenta a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, a qual começou a repercutir nas escolas quando a maioria das instituições educacionais brasileiras teve que fechar suas portas como forma de prevenção.

Após certo período, as escolas retornaram suas atividades de forma remota, buscando amenizar os déficits que o distanciamento poderia estar causando no aprendizado dos alunos. Isso trouxe um grande desafio a toda a comunidade escolar – gestão, professores, pais e alunos –, que agora precisa ter certos conhecimentos para acompanhar as atividades dos discentes postadas nos mais diversos canais tecnológicos.

Assim, temos por objetivos analisar o processo de aquisição da leitura e

1 Especialista em Ensino na Educação Básica (IFCE), graduada em Pedagogia (UECE), professora efetiva da Rede Municipal de Maranguape. E-mail: iararute10@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia (UVA), professora da Rede Municipal de Maranguape. E-mail: lidiasuedy2@gmail.com

da escrita na escola; examinar o papel da escola e do professor nesse processo; e investigar como tem acontecido o processo de leitura e escrita em tempos da pandemia da Covid-19.

Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, na qual foi possível encontrar o arcabouço para fundamentar a discussão em torno do processo de alfabetização e as relações educacionais contemporâneas escolares. Optamos pela metodologia de pesquisa bibliográfica e documental por ser capaz de disponibilizar dados antigos e atuais importantes para a fundamentação teórica sobre o tema. Para tanto, baseamos nossa pesquisa em Carvalho (2010), Freire (2020), Freire e Macedo (2006), Solé (1998) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), dentre outros autores.

2 Processo de aquisição da leitura e da escrita na escola

[...] desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (FREIRE, 2000 *apud* ALVES; CASTRO; VASCONCELOS, 2018, p. 273).

Conforme Melo e Rocha (2018), é na escola que a criança passa a ter o contato com a leitura e a escrita, indo além da “leitura oral” que a mesma tinha quando chegou no ambiente escolar. Os autores destacam que “[...] a leitura é uma espécie de construção que se faz a partir da interação do indivíduo com a sua realidade e com a escola onde aprende a representar os símbolos que traz na sua fala” (p. 164).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), Seção III do Artigo 32, o aluno deve ter “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Por isso, o domínio da leitura e da escrita é uma preocupação constante dos profissionais da educação que compõem a escola e das autoridades ligadas com à educação do país.

A escola é uma instituição social, de origem grega, que se fortaleceu na Idade Média impulsionada pela sociedade burguesa, que buscava uma educação secular, que preparasse as gerações futuras para administrar seus bens.

Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e

geografia) (SAVIANI, 2011, p. 14).

O processo de alfabetização teve início no século XVIII com o avanço da industrialização, a necessidade de mão de obra qualificada e a formação de professores para preparar a camada popular. Porém, foi no século XIX que surgiu a educação escolarizada. Na sociedade atual, ela passa a ter um papel central na educação, sendo a responsável pela alfabetização e formação estudantil dos alunos.

[...] a escola se faz necessária nesse processo, pois o espaço onde as crianças tem maior contato com a leitura e escrita e possuem atividades planejadas e direcionadas ao processo de aprendizagem [...]. A escola é um espaço destinado às crianças para apropriar-se da leitura e da escrita, entretanto se faz necessário que se tenha um equilíbrio que não se planeje pensando em apenas em alfabetizar ou letrar, mas que ambos caminhem juntos para que as crianças conquistem a aprendizagem da língua. (ALVES; CASTRO; VASCONCELOS, 2018, p. 271).

No início da educação escolar no Brasil “[...] a concepção de alfabetização para o conhecimento do sistema de escrita alfabética era associada ao uso da imagem, das letras e das sílabas do alfabeto” (FURLANATI; TASSONI, 2020, p. 3-4). A cartilha foi o material didático utilizado durante muitos anos, tendo como métodos a soletração, a silabação e a palavração, sendo usada até 1996, quando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) começou a utilizar outros preceitos para escolher os livros usados no ambiente escolar. Nessa forma de ensino prevalecia a oralidade, já que os professores eram os únicos detentores dos livros. O ditado, as cópias, a lousa e o giz eram os suportes para a prática docente.

Nesse tipo de ensino era considerado letrado o aluno que decodificava as letras sem priorizar o entendimento do texto. Porém, “[...] os problemas como a evasão, a repetência e o rendimento dos alunos demonstram a ineficácia dos métodos para os processos de aprendizagem levando ao questionamento dessas práticas pedagógicas” (FURLANATI; TASSONI, 2020, p. 4).

Dessa forma, novos métodos e teorias foram sendo buscados e introduzidos na escola com o intuito de superar esses problemas. Assim, vimos o uso de várias teorias, tendências que traziam para o ambiente escolar novas concepções de leitura e escrita. Uma concepção utilizada até os dias atuais é a das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A nova concepção de ensino apoiada na epistemologia de Piaget, representada por Ferreiro e Teberosky nos anos de 1980, propõe uma reflexão sobre os processos cognitivos das crianças relacionados à leitura e à escrita por meio da sondagem, tomando por base as hipóteses de escrita construídas pelas crianças. Essa mudança de conceitos torna-se uma

referência nacional no ensino brasileiro, possibilitando outra forma de ensinar a ler e a escrever na escola (FURLANETI; TASSONI, 2020, p. 4).

No Brasil, essa concepção de ensino e avaliação sobre o processo de leitura e escrita da criança ainda é utilizada, atualmente, em muitas escolas da rede de ensino. A compreensão do processo de aquisição da escrita é um dos desafios para a prática docente (FURLANETI; TASSONI, 2020).

Segundo Freire e Macedo (2006, p. 29), “Os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, às experiências e à cultura de seu meio ambiente”, ou seja, alfabetizar não se limita apenas a ler e escrever, mas ter conhecimento de mundo, das culturas e do meio em que está inserido.

“A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de educação fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura” (FREIRE; MACEDO 2006, p. 33). É através da educação que o indivíduo passa a conhecer o meio, a ser crítico, e tudo se inicia na alfabetização, quando o aluno passa a ter contato com outras culturas e novas realidades.

É de suma importância que as crianças tenham contato com a diversidade, que tenham curiosidade e duvidem para que busquem, cada vez mais, o conhecimento. “As escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de que nunca estar certo o bastante” (FREIRE; MACEDO 2006, p. 39). Conforme os autores Alves, Castro e Vasconcelos (2018, p. 270), “Para isso se faz importante a alfabetização e o letramento de crianças nas escolas, onde ambos assumem o papel social de transmitir e ensinar a língua materna, além de ampliar esses conhecimentos para a compreensão da sociedade.” Assim, a escola e os profissionais que a compõem têm o desafio de despertar na criança o interesse pelo mundo letrado, culto, os conhecimentos que elas devem ter para sua emancipação social sem impor “certezas absolutas”. A seguir, continuaremos o nosso trabalho discorrendo acerca da importância do professor nesse processo tão relevante na vida dos alunos.

3 O papel do professor no processo de leitura e escrita no ambiente escolar

O processo de alfabetização de uma criança se trata de um período bem delicado, pois é um momento de descobertas e o professor tem um grande papel na vida da criança. Não é uma fase fácil, e o docente deve estar preparado para auxiliar os alunos nesse percurso, levando-se em consideração o tempo

e as experiências de cada um. Porém, muitas vezes a responsabilidade no período de alfabetização é colocada única e exclusivamente nos professores (CARVALHO, 2010).

Sabendo de sua importância para a aprendizagem das crianças, os professores devem se preparar, estudar e pesquisar para adquirir conhecimentos, a fim de desenvolver estratégias que possam auxiliar as crianças da melhor maneira possível.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar uma novidade (FREIRE, 2020, p. 30).

É muito importante que os professores tenham curiosidade e gosto pela aprendizagem, que tenham desejo de aprender sempre mais, para que possa, constantemente, inovar, reinventar-se, desenvolvendo novos caminhos que levem seus alunos à aprendizagem. Quando um professor gosta do que faz e faz com vigor, desperta a curiosidade dos alunos. Segundo Freire (2020, p. 83, grifos do autor): “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* e nem *ensino*”.

O professor curioso está sempre pesquisando, buscando respostas, estratégias que aprimorem o seu desempenho em sala de aula. Ele é incentivador, e não há como incentivar um aluno a ler se o professor não gostar de ler. Segundo Carvalho (2010, p. 11): “A maneira pela qual o alfabetizador encara o ato de ler determina, em grande parte, sua maneira de ensinar”. A autora continua:

Quando o ensino das primeiras letras é muito dissociado dos usos da leitura na vida social, muitas vezes o aluno conclui que se aprende a ler e a escrever para passar de ano e para copiar os exercícios dados pela professora. No entanto, se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm a função aqui e agora, e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado [...] (CARVALHO, 2010, p. 14).

O aluno precisa entender a importância da leitura e da escrita em sua vida, e é importante que o professor, como seu incentivador, esclareça que as mesmas não serão necessárias apenas na escola, mas para sua vida em sociedade, sua independência, mostrando-lhes o mundo que há por trás da leitura.

De acordo com Carvalho (2010, p. 11), “Antes mesmo de ensinar a decodificar as letras e sons, é preciso mostrar aos alunos o que se ganha o que se aprende com a leitura. Mas isso só será possível por meio de atividades

que façam sentido [...]”. O professor deverá pensar, repensar e desenvolver estratégias que ressaltem a importância deles aprenderem a ler e a escrever, mostrá-los que não se trata de uma tarefa complicada e inútil.

Segundo Freire (2020, p. 84), “[...] a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”. A curiosidade move não somente o aluno, mas também o professor, quando há curiosidade há perguntas, discussões sobre o tema abordado em sala e, assim, gera mais conhecimento.

Quando o aluno deseja aprender, ele irá em busca dessa aprendizagem, por isso, a importância do professor incentivar seus alunos. De acordo com Alves (1994, p. 70), “Só vai para a memória aquilo que é objeto de desejo. A tarefa primordial do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda”. Nesse sentido, Solé (1998) destaca:

Sempre lemos algo, para alcançar alguma finalidade, [...] preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta, seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, [...] informa-se sobre um determinado fato, ler jornal [...] (SOLÉ, 1998, p. 22).

Por esses e outros motivos, os alunos devem saber a importância que a leitura e a escrita têm em suas vidas, por conseguinte, os alunos devem estar motivados a aprender sempre mais. A curiosidade os leva a desejar aprender.

O período de alfabetização, fase em o aluno entra no mundo das letras, das palavras, como já foi dito, trata-se de um período muito importante na vida das crianças e deve ser trabalhado com muito cuidado. De acordo com Carvalho (2010, p. 15), “[...] O repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisam ser ampliados para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social”. Ou seja, pode ser trabalhado vários tipos de textos para que as crianças conheçam e reconheçam, pois, em seu dia a dia, irão se deparar com cartazes, cardápios, anúncios e os mais diversos tipos de textos.

Baseando-se nas ideias de Carvalho (2010), é importante que os alunos tenham acesso a vários tipos de texto também pelo fato de que as crianças são diferentes e nem todas irão se interessar pelo mesmo tipo de texto, algumas se interessarão por cartas, outras irão gostar mais dos convites, outras do *outdoor*, e assim por diante. Ou seja, são várias possibilidades para trabalhar e chamar atenção dos alunos. “Muita gente que não gosta de ler foi escolarizada exclusivamente com cartilhas e livros didáticos, sem ter sido convidada a folhear um jornal, a curtir um poema, a procurar uma informação num catálogo ou relaxar com uma história em quadrinhos (CARVALHO, 2010, p. 14).

Para que os alunos tenham familiaridade com a leitura, é necessário o contato com diferentes tipos de textos existentes. O professor poderá oferecer aos discentes materiais de leitura, como jogos, livros de vários tipos – para que eles saibam que existem uma diversidade de livros, de várias cores e formatos –, revistas, jornais e outros materiais que tenham disponíveis para que eles toquem, sintam o cheiro, que possam se familiarizar com os textos e tenham a curiosidade de descobrir outras formas de leitura (CARVALHO, 2010).

De acordo com os estudos de Solé (1998), nas etapas iniciais do processo de aprendizagem da leitura os professores dedicam muito tempo e esforço para que os alunos aprendam os segredos da leitura de várias formas, experimentando diversas metodologias que auxiliem os discentes nesse processo, etapa essa que se inicia ainda na educação infantil. É de grande importância que as crianças tenham contato com a leitura desde cedo para que, ao chegar nos anos iniciais e fundamental, já tenham familiaridade com a leitura e a escrita.

Após essa reflexão acerca da atuação do professor na aquisição da leitura e escrita na escola, vamos discutir, a seguir, sobre como esse processo tem acontecido em tempos de pandemia da Covid-19.

4 Dificuldades de leitura e escrita no período da pandemia

Para Solé (1998, p. 32), “[...] um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”, porque na sociedade atual e letrada é importante para o aluno ter autonomia.

Com as atividades presenciais, na escola, o professor pode pensar em várias estratégias que possibilitem os alunos entrar em contato com o mundo letrado, com os livros, como, por exemplo, uma visita à biblioteca ou utilizar um baú de histórias, com os livros sendo levados para a sala de aula.

Porém, a pandemia do novo coronavírus atingiu todo o planeta. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda grave (BRASIL, 2021) que atingiu proporções mundiais e causou mudanças na vida dos seres humanos de todo o mundo. Em se tratando da educação, essas mudanças causaram o fechamento das escolas no Brasil.

A relação do professor e do aluno, antes presencial, passou a acontecer a distância, de forma remota. Aos docentes envolvidos nesse processo foi posto o desafio de dar aulas *on-line*, usando, para tanto, as tecnologias disponíveis às crianças, conhecidas, nesse processo, como “nativos digitais”, os quais, cada vez mais cedo, aprendem a mexer nas tecnologias, na *Internet*. Dessa forma, os professores precisaram buscar metodologias que assegurassem sua

motivação e a dos alunos, porém, ao mesmo tempo, tendo que conviver com a dificuldade de acesso às tecnologias e à *Internet* que muitas famílias têm.

Para Almeida e Meneses (2021, n./p), “O processo de alfabetização requer a interação intensa entre professor e alfabetizando”. Contudo, durante a pandemia, o contato com os alunos passou a ser através de aplicativos de mensagens (como *WhatsApp*), *blogs*, *Google Meet* e *Google Forms*, ou atividades, em textos físicos, deixadas na escola para os responsáveis buscarem e depois os professores darem a devolutiva das atividades respondidas.

Os professores tiveram que se reinventar na forma de dar aula, de avaliar os alunos e incentivá-los a participarem das aulas, assim como lidar com as famílias, pois os pais ficaram responsáveis de ensinar as atividades aos alunos em casa. Mesmo com o auxílio do professor através de vídeos e áudios, algumas famílias sentiram dificuldades por diferentes motivos, por trabalharem o dia todo ou, até mesmo, não terem conhecimento do conteúdo estudado.

Após toda essa adaptação, ainda na pandemia, com índices menores de casos e no processo de imunização, as aulas presenciais retornaram, mas com formato diferente, com as turmas divididas para evitar aglomeração e manter a segurança das crianças, professores e funcionários da escola. Agora, todos os envolvidos nesse processo se deparam com outros desafios: receber os estudantes no ambiente escolar, seguir os protocolos sanitários, avaliar os alunos, identificar as dificuldades de leitura e escrita e desenvolver metodologias que possam suprir as necessidades da turma.

Apesar de todas as adversidades, foi possível verificar “[...] uma preocupação constante de muitos profissionais da área em redefinir pontos importantes no ensino da leitura e da escrita” (MELO; ROCHA, 2018, p. 166). Eles redefiniram um caminho para o trabalho pedagógico, permitindo que a prática leitora e a escrita pudessem ser vivenciadas pelos alunos, mesmo que de forma remota.

Por isso, com base no que foi apresentado, consideramos que o comprometimento de professores e instituições, bem como a participação das famílias e responsáveis, são fundamentais para o apoio e acompanhamento das atividades não presenciais e presenciais propostas às crianças.

5 Considerações finais

Neste artigo, discutimos sobre o processo de leitura e escrita no ambiente escolar. Para isso, debruçamos um olhar sobre a escola, sua origem e percurso até os dias atuais, buscando entender como essa instituição se tornou a principal responsável na alfabetização das crianças.

Observamos que, como agente representativo da escola, o professor tem um papel fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita no ambiente escolar, sendo responsável por de norte a sul o caminhar da criança na aquisição da cultura escrita e letrada.

Para finalizar, trouxemos no último tópico algo que não poderia deixar de ser discutido atualmente: como tem acontecido a alfabetização em meio à pandemia da Covid-19. Como vimos, é de vital importância a relação presencial entre professor e aluno, o que na atual conjuntura isso não foi possível, passando o ensino a acontecer de forma remota. Somente após, aproximadamente, um ano e meio desde o início do ensino remoto, as aulas voltaram a acontecer presencialmente, o que permitiu ao professor avaliar um pouco os prejuízos causados na educação dos alunos em fase de alfabetização.

Apesar de todo o esforço e dedicação dos profissionais que compõem a educação, sabemos que esses déficits estarão presentes na vida dos educandos. Finalizamos nosso artigo com esta indagação: até quando isso vai acontecer e o que poderá ser feito nos próximos anos para amenizar tais prejuízos?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. V. de ., & MENEZES, E. N. de. Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza/CE, v. 2 n° 3, p. 1 - 11. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6041>. Acessado em: 17 de jan. de 2021.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética editora, 1994.
- ALVES, Maria Marly; CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo. A relevância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento. V SEMINÁRIO PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, Fortaleza/CE, 2018, p. 268-875. **Anais [...]**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://pemouece.wixsite.com/sepemo>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BRASIL. O que é a Covid-19? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. **Ministério da Saúde**, Brasília, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

FURLANETI, Débora da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. **Revista Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1006>

MELO, Zilma Nunes de; ROCHA, Antonia Josilene Pinheiro. Processo de Ensino e Aprendizagem para Leitura e a Escrita. V SEMINÁRIO PRÁTICAS EDUCATIVAS, MEMÓRIAS E ORALIDADES, Fortaleza, 2018, p. 162-169. **Anais [...]**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://pemouece.wixsite.com/sepemo>. Acesso em: 11 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: TECENDO TRAMAS E DESVELANDO NOVAS HISTÓRIAS

Edilva Bandeira¹

Karina Torres Machado²

1 INTRODUÇÃO

A leitura em suas diversas formas de expressão tem por objetivo ampliar o olhar para novas nuances e texturas da realidade mundana. Nesse sentido, corrobora e, por conseguinte, convida o leitor para encontros consigo, com o outro e com o universo, pela observação das múltiplas maneiras que a linguagem artística possui de (des)velar a existência humana.

A ação de ler, nesse contexto, amalgama-se as ações de pensar, de imaginar, de transpor, de descobrir, de se embriagar, de se comover, de nomear formas e condutas para um ser-estar mais plural e multiforme.

Dentre as linguagens artísticas, o texto literário é a expressão que possibilita aos indivíduos deparar-se com a sua própria humanidade, uma vez que por meio do ato de ler o ser tornar-se capaz de se construir, de se diferenciar, de se reconhecer e de testemunhar mundos particulares e universais no baú de histórias que constitui a existência humana, cenário da literatura.

O indivíduo leitor, nesse sentido, exprime-se como um ser irrequieto em relação ao mundo, pois as palavras, e as simbologias que ocultam, nutrem-no e o impelem a perceber e presentificar-se na história lida, a vida sentida

1 Doutoranda em Estudos Literários (UFMS), mestre em Estudos Literários (UFMS), especialista em Língua Portuguesa e Literatura, pela UFMS e em Língua Portuguesa, pela UNICAMP; graduada em Letras, (UFMS), Pedagogia (Faculdades Integradas de Urubupungá) e Artes Visuais (Universidade Metropolitana de Santos). Professora efetiva de língua portuguesa e literatura na rede pública de ensino de São Paulo. E-mail: edilvabaneira@gmail.com.

2 Mestra em Letramentos e Linguagens, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Especialista em Produção de Material Didático, pela Universidade Federal de Lavras, em Informática para Professores, pela Universidade Federal de São João del Rei e em Literatura Infanto-juvenil, pela Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. Professora da Secretaria do Estado de São Paulo. E-mail: ka_torresm@yahoo.com.br.

e vivida.

No entanto, para que a humanização do homem ocorra, a leitura literária precisa ser promovida como momento de escuta e de atuação, além de propiciar aos leitores intuir novas possibilidades diante da metáfora da vida e do homem, apreendidas pelo contato com as contrariedades mundanas contidas nas vozes delegadas pelos textos literários.

Nesse sentido, a seleção de obras e a promoção de práticas de leitura literária que transponham as paredes da sala de aula são imprescindíveis para que os estudantes tenham o contato com novos autores, temas, espaços e tempos e possam deparar-se com novas catarses, para que novos vazios sejam preenchidos diante dos estilhaços do mundo revelado pelo texto, inserindo o ensino em uma perspectiva mais integradora, crítica, sensível e transformadora de sentidos.

Assim, este artigo tem por objetivo discutir o texto literário como representação artística de vozes múltiplas, de textos que discorrem sobre vários mundos e incorrem em “territórios contestados” (Lajolo, 2018; Dalcastagnè, 2012) para conferir sentido e simbolizar a existência de seus leitores. Diante disso, para além da discussão, apresentaremos o relato de práticas de leitura literária que repensam o tempo presente e os espaços ocupados pela literatura contemporânea, a fim de que novas tramas literárias possam ser oportunizadas nas unidades de ensino e fabulações em torno da palavra possam ser exploradas.

2 A LITERATURA HOJE E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O ato de ler acompanha o homem desde sua concepção e, no decorrer de sua evolução, forma-o ao conceder-lhe a capacidade de interpretar e imergir no mundo do simbólico. E, foi por meio da palavra, que o ser humano transpôs o mundo primitivo para se tornar um narrador da história compartilhada e fabulada, pelas várias lentes percebidas da ação de olhar o outro, a cultura e o mundo.

Essa capacidade de olhar, perceber e nomear, oportunizada pela palavra, tornou a narrativa um meio transfigurador da arte de mimetizar as diversas experiências humanas, sendo o “elemento fundamental para a construção de sentidos e significados que vão ao longo da nossa experiência humana intensificando o nosso mergulho no sujeito, na história, na cultura e na arte” (CAVALCANTI, 2002, p. 23).

A capacidade de criar narrativas, de refletir sobre a realidade de forma dinâmica, criativa e sugestiva, ressignificou a experiência humana na forma

de comunicar o visto. Tal fato converteu a narrativa em um mundo “[f]antástico e maravilhoso porque está sempre em desdobramento, no vir-a-ser de cada olhar, cada toque, cada sentimento, cada ser pessoa.” (CAVALCANTI, 2002, p. 20).

Assim, a palavra, como uma traça viajante que percorre e trama novos tecidos representativos do ser, delega ao homem o exercício de simbolizar, de sentir, de ocultar, de completar sua condição lacunar, incompleta, de sentir e dar sentido à vida. Por essa lógica, “[s]omos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio das palavras somos, nós mesmos, identificados.” (MANGUEL, 2017, p. 140).

Da palavra atrelada à ação de narrar, desdobra-se a de ouvir, a de escutar nas entrelinhas, fato que segundo Steiner (2008) confere a toda e qualquer linguagem a característica de conter mundos, de ser poliglota, por presumir a intencionalidade do ouvir, implícita nos significados submersos da enunciação (Bajour, 2012).

As narrativas, como *iceberg*, escondem dos sons pronunciados, dos significados aparentes, linhas de forças interpretativas, subjetivas, que tencionam e exprimem novos significados e sentidos ao lido e, convertem a experiência silenciosa de ouvir em ato consciente e metafórico.

A esse respeito, Cecília Bajour, no livro **Ouvir nas entrelinhas**, 2012, argumenta que a “leitura compartilhada de alguns textos, sobretudo os literários, muitas vezes é uma maneira de evidenciar, sempre considerando a intimidade e o desejo do outro, a ponta do *iceberg* daquilo que se sugere por meio de silêncios e de palavras.” (BAJOUR, 2012, p. 20).

Da afirmação da estudiosa, destaca-se, além da importância do ouvir e do silêncio amalgamados às palavras, a relevância do texto literário como expressão máxima da linguagem, que se vale de vocábulos para transcender inesgotáveis formas de exprimir os desejos, os anseios, os sentimentos e os vazios da vida.

O texto literário entre sombra e luz, embalado em seu ritmo constante de fragmento e completude, encontra na linguagem o “ápice da sua possibilidade”, sendo “o contorno de um universo vivo, no qual emergimos na subjetividade do outro.” (CAVALCANTI, 2002, p. 24).

O sociólogo Antonio Candido, referência nos estudos literários, afirma que a literatura é uma manifestação de práticas sociais que corresponde à necessidade de representar o cotidiano capaz de desenvolver no indivíduo o “ingresso ao mundo da ilusão que se transforma dialeticamente em algo

empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo.” (CANDIDO, 1973, p. 65).

O crítico ainda menciona que “a literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2011, p. 84).

A leitura literária como ato de posicionamento crítico e cívico humaniza pela maestria que possui em ampliar o universo do leitor, bem como o incita “a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo [...] proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo.” (TODOROV, 2012, p. 23-24).

Tais definições corroboram a definição que Roberto Acízelo de Souza (2018) atribui à literatura: “pode ser um objeto de uma problematização, de um questionamento, apto a revelar a superficialidade da compreensão que a toma como uma obviedade.” (SOUZA, 2018, p. 11).

Na acepção de María Teresa Andruetto (2012) o texto literário é um redemoinho, porque pressupõe a

dialética relação entre o canonizado e o não canonizado numa cultura, e esse movimento permanente faz que os que estão fora tendam a ocupar o centro e batalhem por inserir seus modelos, deslocando outros que estão dentro, porque não existe centro nem periferia, e o ‘literário’, em cada caso, tempo e lugar, precisa do ‘não literário’ para se definir. (ANDRUETTO, 2012, p. 33).

A citação de Andruetto (2012) traz à tona questionamentos acerca do que pode ser nomeado de texto literário, portanto, de literatura. Nesse aspecto, a capacidade de significar da palavra se restringe a um universo de escritores, temas, formas e espaços que legitimam o que é literatura há séculos.

Nesse ponto, para que as unidades escolares formem leitores ativos, engajados e críticos de seu tempo é necessário que ela reflita sobre o cânone, o clássico e o contemporâneo, como forma de oportunizar aos discentes um itinerário literário vasto que dialoga entre si pela contraposição e/ou explicitação de temas e elementos composicionais, que o qualificam como literários.

Esse itinerário literário propicia ao estudante criar o seu próprio cânone a partir de uma destreza leitora que transpõe as indicações da escola e das editoras e centra-se na palavra, no “modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito.” (COSSON, 2014, p. 50).

A equipe escolar ao discorrer sobre a questão promove a escolarização da literatura e a formação de leitores que expandem seus horizontes de expectativas por conceber o texto e a leitura literária como ponte que “conduz

a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. ” (COSSON, 2014, p. 50).

A pesquisadora Marisa Lajolo, no livro **Literatura: ontem, hoje, amanhã**, 2018, desenvolve o assunto com maestria, bom humor e doses instigantes de como repensar o que é literatura e, de como promover práticas literárias que superem as ações do tempo. A crítica literária argumenta que:

[a]s situações nas quais precisamos de uma resposta para a pergunta *que é literatura?* são muito marcadas. Se não têm fardão e beca no horizonte, têm quase sempre lousas, exames e livros como cenário. Mas também podem e precisam ter uma função na vida de cada um. Pois, se o script é o que nos deram, há sempre um jeito de desobedecer a ele, improvisar e provocar rupturas maiores ou menores. (LAJOLO, 2018, p. 32).

Assim, o hábito de ler e a formação de leitores serão desenvolvidos com práticas que utilizem e concebam o texto literário como “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (SOARES, 1992, p. 75) que “conduz mais eficazmente as práticas de leitura que ocorrem no contexto social e as atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2006, p. 25), obedecendo “a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (SOARES, 2006, p. 42).

Nesse paradigma o aluno não é apenas um sujeito passivo que recebe as orientações e concepções transmitidas pelo professor, mas é coautor da obra, pois é convidado a inferir, refletir, julgar, dialogar com o texto lido, realizando ações que lhe possibilitam perceber que “ler é entrar no texto para reescrevê-lo e por meio dele captar as 34 sondas que o autor lançou sobre dores e alegrias humanas” (VENTURELLI, 2002, p. 151), é produzir significado.

Com isso, a leitura de literatura “é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” e possibilita ao professor “o reconhecimento de que a leitura é uma atividade decisiva na vida dos alunos, na medida em que [...] permite a eles um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade” (ZILBERMAN, 1998, 27).

A inserção de práticas de leitura literária na escola pressupõe o encontro entre autor-texto-leitor, que vivenciem o “território contestado”, da literatura brasileira contemporânea, como afirma Regina Dalcastagnè (2012), em que o cânone passa a conviver com a multiplicidade de vozes que perfilam nos textos literários atuais.

A oportunidade de conviver entre obras clássicas e contemporâneas

favorece aos estudantes o olhar sobre os diversos lugares de fala existentes, além de aprendizados que rompem com os valores e preceitos pré-concebidos para uma postura mais participante e atuante na comunidade a qual estão inseridos.

A observação de Marisa Lajolo (2018) a esse respeito valida o que é a literatura hoje e projeta diretrizes para sua inserção no cenário educacional:

[a] literatura de hoje fala de vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, onde, por exemplo, tem gente que morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz para o nosso lado mundos prometidos pela ciência, com seres artificiais sofisticados e com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias com palavras e imagens e histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas, poemas curtos empilhando palavras, poemas compridos espaçando palavras, poemas com rimas, poemas sem rima... (LAJOLO, 2018, p. 15).

As práticas de leitura concebidas em torno desses preceitos motivam posturas que encontram nas extremidades do campo literário vozes que inquietam, tencionam, reafirmam e rebentam em novos entendimentos do que é literário (DALCASTAGNÈ, 2012), ao mesmo tempo que edificam o texto literário como uma experiência de leitura.

Em seguida, abordaremos práticas de leitura desenvolvidas em uma escola estadual do Estado de São Paulo, com o ensino médio, que contemplam o território contestado da literatura pela promoção de obras como, os romances **Quarto de despejo**, de Carolina Maria de Jesus, **Amora**, de Natália Borges Polesso e **Sobrevivendo no inferno**, do grupo Racionais.

3 TECENDO NOVAS TRAMAS LITERÁRIAS: QUARTO DE DESPEJO, AMORA E SOBREVIVENDO NO INFERNO

Os documentos oficiais como BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018) e Currículo Paulista (2020) fundamentam o ensino de Língua Portuguesa e de ensino de literatura, com propostas que superam a prática da leitura como transmissão oral, uma vez que incorporam o desenvolvimento da competência leitora/literária desde às séries iniciais até o ensino médio. Desta maneira, por meio da leitura a escola pode oferecer ao estudante oportunidades de aprendizagem e ampliação do repertório cultural, humanizando seus estudantes.

Ao se trabalhar a leitura literária na perspectiva da humanização é necessário citar Antônio Candido, em sua célebre palestra *Direito à Literatura*,

em que destaca a importância da literatura na humanização do indivíduo, visto que todos têm direito de usufruir dos textos literários como forma de se tornar mais humano.

Nessa formação humanizadora a literatura

tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 12).

Assim, o acesso à literatura, para muito em nosso país, ocorre por meio da escola, que, por sua vez, sujeita-se a variáveis como as orientações curriculares governamentais federais, estaduais e municipais, as propostas pedagógicas, as diretrizes das secretarias de educação, a formação de professoras e os materiais adotados.

Essas variáveis, muitas vezes, fazem do ensino de literatura um pretexto (Lajolo, 1982) para o estudo curricular de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a literatura não goza de autonomia, visto estar atrelada ao ensino gramatical e à produção de texto.

Diante disso e, tentando transpor tal **ação**, se o Currículo Paulista concebe a leitura como objeto de ensino e os textos literários como conteúdos de ensino, os docentes precisam ser leitores e dispor de textos para possibilitar aos estudantes o encontro com a leitura, em que “[I]er é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto, é assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita” (LERNER, 2002, p. 73).

Desta forma, ler, ao lado de escrever, são duas ações que marcam uma das funções básicas da escola, de forma que ensiná-las vai além da alfabetização e da decodificação das palavras. Concepção que precisa ser dialogada e lapidada nas unidades escolares para que os momentos de leitura possam transpor o utilitarismo e figurarem em ações que rompem as paredes e os muros da escola, chegando à vida dos discentes, pela afetividade, pela sensibilidade, pela reflexão, pelas simbologias tecidas entre autor-texto-leitor.

Diante de tais prerrogativas acerca do ensino da leitura literária, o presente artigo apresenta um relato de um percurso de leitura, desenvolvido em três sequências didáticas, realizado em uma escola estadual do município de Ilha Solteira, São Paulo, com as turmas do ensino médio.

O percurso de leitura buscou contemplar uma nova perspectiva de leitura literária, a partir de obras que dialogam com as realidades marginalizadas das ações educacionais, com ofertas de leituras literárias não canonizadas, que focalizam questões contemporâneas e são circunscritas de vivências partilhadas pelos estudantes.

A elaboração do projeto coaduna com as mudanças propostas pelo MEC por meio da Lei nº 13.415/2017, que culminou na publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e, conseqüentemente alterou a estrutura do Ensino Médio no Brasil. Além disso, o percurso de leitura salienta a importância de inserir nas práticas de leituras autores e temas contemporâneos para a formação de jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Entende-se que as leituras contribuirão para proporcionar experiências que garantam as aprendizagens necessárias para a leitura do mundo e o desenvolvimento do olhar crítico da realidade que o circunda, para que possam agir como protagonistas de seu ensino e lograr por mudanças na comunidade em que vivem.

Para desenvolver a competência leitora nos estudantes e propiciar um diálogo mais interativo, dinâmico e transformador, o percurso de leitura contou com o acervo do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Literário 2020-2021, que chegou às escolas estaduais de São Paulo, em 2021 e, com os títulos selecionados buscou-se um diálogo maior com os autores contemporâneos, como forma de ampliar o olhar para o tempo, o espaço, os modos de narrar, a temática e os lugares de fala dos diversos contextos sociais, a fim de construir novos horizontes de expectativas nos estudantes (Dascastagnè, 2012).

O objetivo foi o de desenvolver uma ação de leitura literária em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo, por meio do desenvolvimento da competência leitora como eixo fundamental da aprendizagem. O percurso de leitura foi realizado de maneira integrada ao componente curricular de Língua Portuguesa e contemplou duas aulas semanais, durante o segundo semestre letivo de 2021.

O projeto iniciou-se com a formação literária dos docentes, realizada durante as reuniões pedagógicas coletivas em que a gestão e os professores escolheram as obras contempladas no projeto e realizaram a leitura coletiva e a avaliação dos livros. Após esse período, iniciou-se o planejamento das Sequências Didáticas de leituras com as professoras das séries contempladas no projeto. Os livros escolhidos foram **Quarto de Despejo**, de Carolina Maria de Jesus (1ª série); **Amora**, de Natalia Borges Polezzo (2ª série) e **Sobrevivendo no inferno**, dos Racionais Mcs (3ª série).

Ao final desses estudos, o projeto do percurso de leitura para o ensino médio adquiriu a seguinte configuração:

Objetivo geral: desenvolver ações que possibilitem a construção de um percurso de leitura literária, a fim de ampliar a competência leitora e o repertório literário de estudantes do Ensino Médio.

Objetivos específicos: desenvolver e ampliar nos alunos a competência leitora determinada pelo Currículo Paulista; oferecer oportunidades de leituras de variados textos literários que não estão presentes nos materiais impostos pela SEESP; realizar aulas de leituras em sala de aula que articulem leitura, reflexão e fruição do texto literário na perspectiva de processo de apropriação da literatura enquanto linguagem e objeto estético; analisar e compreender o texto literários partindo da relação entre literatura, identidade e visão de mundo do leitor contemporâneo, adolescente.

Problema central: carência de ações de leitura na escola que possibilitem o avanço e a ampliação da competência leitora, bem como o repertório literário dos estudantes.

Problemas secundários: baixa competência leitora dos estudantes; textos literários descontextualizados com a faixa etária e com os interesses dos estudantes; aulas que não articulam leitura, reflexão e fruição do texto literário enquanto linguagem e objeto estético; textos literários fragmentados presentes nos materiais oficiais.

Metodologia: as leituras foram realizadas em duas aulas semanais durante o segundo semestre do ano letivo de 2021. As aulas aconteceram em diferentes ambientes da escola, oferecendo diversas situações de leituras, tais como: coletiva, individual, silenciosa e compartilhada.

Por fundamentação teórica para a organização das sequências didáticas foram utilizados os momentos de leitura postulados por Isabel Solé, (2014): antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Durante as leituras os estudantes receberam os livros físicos e virtuais que continham os textos que seriam lidos durante o projeto. A atividade final foi considerada como avaliatória. A seguir, transcrevemos os procedimentos adotados em cada percurso de leitura.

Percurso de leitura literária

Turma: 1º ano do Ensino Médio.

Obra: *Quarto de despejo*, Carolina Maria de Jesus – (Diário)

Os Diários escritos pela catadora de papel Carolina Maria de Jesus deram origem a essa obra original e comovente, da década de 1950. Relatando de maneira real e cruel o cotidiano da vida na favela do Canindé, em São Paulo, a autora narra a miséria, dor, violência e injustiças desse mundo habitado por

peças pobres e sem perspectivas.

Sequência didática:

Antes da leitura – observação do título, da imagem da capa; pesquisa na internet sobre a biografia da autora.

Durante a leitura – questões relacionadas ao vocabulário; explicação da professora dos tópicos para a compreensão da leitura.

Depois da leitura – roda de conversa sobre literatura do gênero diário com perguntas norteadoras como: Você já leu literatura do gênero diário? Cite. A obra aborda a rotina permeada de miséria de uma mulher negra e catadora de lixo. Que impacto essa narrativa causou em você? Mesmo em meio à pobreza e a dificuldades, a autora encontra tempo e espaço para manifestação de sua sensibilidade na escrita de um diário rico de reflexões sobre a vida. O que você tem a dizer sobre isso?

Atividade final – Produção de um “Diário de bordo” narrando a rotina de um mês na vida dos estudantes.

Turma: 2º ano do Ensino Médio.

Obra: Amora, Natália Borges Polessio. O livro é composto por 33 contos de diferentes tamanhos que narram alegrias, dúvidas, epifanias, dores, descobertas, medos, tristezas, de mulheres jovens, maduras, que descobrem o amor em e com outras mulheres. Em meio ao turbilhão da vida, essas mulheres seguem amando, vivendo, existindo e cultivando o amor e a esperança. No entanto, os contos de Amora não abordam somente as relações homossexuais entre mulheres, eles abordam a existência humana em toda a sua beleza e contradição. Vencedor do prêmio Jabuti 2016, a obra faz parte do acervo do PNLD 2020 (Programa Nacional do Livro Didático) do Ensino Médio.

Sequência didática:

Antes da leitura – Observação do título, das imagens da capa e das ilustrações, pesquisa na internet sobre a autora.

Durante a leitura – questões relacionadas ao vocabulário; explicação da professora dos tópicos para a compreensão da leitura.

Depois da leitura – Roda de conversa sobre literatura homoafetiva, com perguntas norteadoras como: Você já leu literatura que abordasse relações homoafetivas? O que acha da abordagem desse tema? Considera que esse é um tema polêmico que ainda causa preconceito em algumas pessoas? Acha importante discuti-lo? Por quê?

Atividade final – Produção de resenhas literárias para serem publicadas em página virtual da turma.

Turma: 3º ano do Ensino Médio.

Obra: Sobrevivendo no inferno, Racionais Mcs (RAP).

É o disco mais famoso do principal grupo de rap brasileiro; elogiado pela crítica, vendeu mais de um milhão e meio de cópias. Publicado em livro em 2018, é leitura obrigatória do vestibular da Unicamp. As letras dos raps, são poemas que valorizam a cultura negra e a cultura de periferia e denunciam à violência social e institucional a que essas pessoas pobres, pretas e moradoras das periferias vivenciam.

Sequência didática:

Antes da leitura – Observação do título, das imagens da capa e das ilustrações, pesquisa na internet sobre o grupo de rap.

Durante a leitura – questões relacionadas ao vocabulário; explicação da professora dos tópicos para a compreensão da leitura. Introdução da escuta e da leitura do álbum. Observação da melodia, do ritmo, das batidas, da letra e da voz para a construção de sentido.

Depois da leitura – Roda de conversa sobre o rap com perguntas norteadoras como: Você já ouviu rap? O que acha da abordagem dos temas de violência contra as pessoas negras e moradoras das periferias? Você conhece alguém que sofreu violência por ser negra, pobre ou morador de periferia? O rap sofre preconceito social? É considerado arte marginal? Considera importante a discussão sobre esse tema? Por quê?

Atividade final – Produção de resenhas literárias sobre um rap a escolha do estudante para serem publicadas em página virtual da turma.

O desenvolvimento do percurso de leitura literária revelou que o contato com o texto literário deve estar entrelaçado de questões que envolvam os alunos pela identificação com as circunstâncias postas na fábula, levando-os à comoção com a depuração da realidade comum e, posteriormente, a reflexão da transformação do seu ser, o enobrecimento cultural, cognitivo do sujeito, pois esta é a finalidade da literatura. As práticas de leitura devem suscitar nos leitores a concepção de que o encontro com o texto abrirá um mundo de experiências inusitadas que auxiliarão em seu desenvolvimento e em sua postura enquanto um ser social.

4 CONCLUSÃO

O texto literário imbuído do poder da palavra, da ação de escutar e produzir narrativas para falar do eu, do outro e do mundo necessita também de abordagens em sala de aula que promovam a democratização da literatura, para que os leitores tenham contato com vozes plurais e temáticas que

os permitam enriquecer-se, se (des)construir-se por meio da transposição do discurso monopolista.

O desenvolvimento do percurso literário reitera essas vozes e exprime que cabe à equipe escolar, constituir-se como leitora para buscar no acervo literário obras que evidenciem diversas perspectivas sociais, por meio da delegação de vozes que olhem de dentro os problemas sociais e individuais que perpassam a existência humana.

Nesse âmbito, o texto literário deve ser visto como aliado educacional e social, por evidenciar e promover em suas tramas narrativas pessoais e universais, representações geradoras de uma identificação ímpar devido a seu caráter polissêmico e plural.

Assim, ao se investir na ampliação de um repertório de leitura de textos literários, além dos conteúdos de leitura que já fazem parte do material regular do Ensino Médio, como os clássicos da literatura brasileira e portuguesa que estão inseridos dentro dos estudos das escolas literárias, o artigo salientou práticas que concebem a leitura literária como protagonista das aulas de língua portuguesa, oferecendo aos estudantes a oportunidade de se apropriarem de novos temas, além de desenvolverem as competências leitora e escritora.

A proposta do desenvolvimento de um projeto centrado na formação de leitores literários, fundamentado em teorias e metodologias de letramento literário propiciou um contato mais humanizador, bem como transgressor das ideologias vigentes. Além disso, possibilitou por meio das obras selecionadas, um encontro com vivências que conduzem a um novo olhar do eu, do outro e, consequentemente do mundo mais reflexivo e engajado.

Nesse sentido, o questionamento da realidade promovido com as obras escolhidas pela unidade de ensino permitiu aos estudantes questionarem o seu papel no mundo, a partir da apresentação de temáticas que reverberem nas linhas e entrelinhas do texto o mundo em sua diversidade étnica, de gênero, de condição social e de representatividade.

5 REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor de leitura nas práticas de escuta. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária.

12. ed. Revisada e ampliada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COLOMER, T. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global Editora, 2003.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. São Paulo, Ática, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: _____. ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário**. São Paulo: Ed. Artmed, 2002.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

POLESSO, N. B. **Amora**. Porto Alegre: Não Editora, 2015.

RACIONAIS, MC's. **Sobrevivendo no Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2020. Disponível: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2023.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1992.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: _____. EVANGELISTA, A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M.Z. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Ed. Penso, 1998.

SOUZA, R. A. **Teoria da literatura: trajetória, fundamentos, problemas**. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2018.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VENTURELLI, P. **A leitura do literário como prática política**. Revista Letras, Curitiba, n.57, p. 149-172, jan/jun. 2002

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA COM FOCO NA QUEIXA DE DESINTERESSE: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM APRENDENTE APONTADO COMO AGRESSIVO

Samuel Gomes de Morais¹

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia Clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

Levando em conta a relação com o aluno, o psicopedagogo estabelece uma investigação cuidadosa, que permite levantar uma série de hipóteses indicadoras das estratégias capazes de criar a situação terapêutica que facilite vinculação satisfatória mais adequada para aprendizagem. Ao lado deste aspecto mais técnico, o psicopedagogo também trabalha a postura, a disponibilidade e a relação com a aprendizagem, a fim de que o aluno torne-se o agente de seu processo, aproprie-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta autovalorização. Diante deste cenário é necessário se ater ao fato de que o aprender é constante em todos os momentos da vida, posto que exija adaptação à situação externa e às próprias demandas, podendo acontecer em qualquer lugar. Por isso, a Psicopedagogia Clínica é a mediadora do sujeito com sua história de vida e sua maneira de aprender, buscando ajudá-lo nas dificuldades que encontre neste processo, valorando a sua atuação, por mais difícil seja a situação.

Pensando nisso, este capítulo se apoia em um olhar específico para abordar as dificuldades na aprendizagem, através de avaliação e, a partir delas, intervenções devidas às necessidades do desenvolvimento psicomotor,

1 Graduado em Pedagogia (UCB- RJ)/ Graduado em Ciências das Religiões (FATEB-PI), Especialista em Psicopedagogia (UVA- CE). E-mail: leumasink@gmail.com

cognitivo e afetivo da criança e/ou adolescente.

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA: QUESTÕES NECESSÁRIAS

Necessário, se faz, primeiramente, definir a Psicopedagogia, ciência, segundo a Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp (CÓDIGO DE ÉTICA, 2011, p. 15), diz respeito à “área de estudo e de atuações no contexto de saúde e educação, tendo como foco o processo de aprendizagem humana”.

O mesmo código reafirma, por sua vez, que a Psicopedagogia refere-se às reflexões e práticas que levam em consideração os padrões normais e patológicos do aprender, tendo em vista a influência do meio – família, escola e sociedade – e o desenvolvimento psicológico, social, educacional e físico dos aprendizes, utilizando procedimentos próprios e atuando em dois enfoques: o preventivo e o terapêutico.

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (BOSSA, 2000).

O Atendimento psicopedagógico clínico está direcionado ao sujeito que apresenta dificuldades respaldadas nas necessidades específicas desse sujeito. Existe uma diversidade de linhas de intervenção psicopedagógica, algumas apresentam uma vertente mais pedagógica, outras uma vertente mais psicológica. No primeiro caso, o foco do trabalho é o sintoma apresentado (dificuldade de leitura ou matemática, por exemplo) e, além disso, as questões relacionadas à subjetividade - as manifestações inconscientes implícitas no processo de aprendizagem – não são privilegiadas no trabalho.

No segundo caso, Weiss (2007) nos diz que o foco do trabalho é a dramática inconsciente do sujeito, mas os aspectos instrumentais da aprendizagem que possibilitam o acesso aos objetos de conhecimento, não recebem a devida atenção: Será, então, que existe um outro caminho? Como realizar um atendimento psicopedagógico que, a um só tempo, considere o sujeito que revela uma dificuldade de aprendizagem e atende aos aspectos instrumentais da construção do conhecimento? Qual é o papel do psicopedagogo diante desse sujeito? As contribuições de Fernandez (1990) e Paín (1985) levam-nos a refletir sobre essas questões na tentativa de encontrar alguns caminhos para o trabalho em pedagogia clínica.

Eventualmente, o primeiro ponto a considerar é que nosso trabalho resulte em aprendizagem, não podemos afirmar que o cerne de nossa tarefa

é uma ação pedagógica. O nosso objetivo não é ensiná-lo, não é informação ou conteúdo escolares. No atendimento psicopedagógico, o que está em jogo é a recuperação do vínculo do sujeito com o objeto de conhecimento, e o psicopedagogo vai apresentar um mediador nessa relação. O atendimento psicopedagógico se estabelece através de um fazer, de uma construção que acontece entre o sujeito e o psicopedagogo. Por isso, vai sempre trabalhar numa triangulação, considerando o sujeito, o objeto de conhecimento e ele mesmo, transferencialmente colocado no papel do ensinante. O psicopedagogo vai oferecer um espaço que possibilite ao sujeito trabalhar simultaneamente com os modos de se posicionar diante da construção do objeto de conhecimento e diante do ensinante que acompanha esta construção.

Para desenvolver esse trabalho, o psicopedagogo precisa ter alguns parâmetros teóricos que sustente a sua prática, que sirvam como alicerces, como diretrizes que auxiliam a construir uma linha de intervenção e que iluminem a trilha que precisará percorrer junto com o sujeito ao longo do trabalho. É importante enfatizar que toda intervenção psicopedagógica baseia-se em uma tomada de diagnóstico inicial, além de também se reestruturar em razão de reavaliações diagnósticas realizadas ao longo de todo o atendimento, uma vez que novas conclusões podem requerer a mudança das diretrizes inicialmente estabelecidas.

Em síntese, o sujeito transfere para a figura do terapeuta sua forma pessoal de se conduzir na vida relacional, transfere a imagem parental para a figura do terapeuta. Segundo Paín (1985), é como se fosse uma matriz, um clichê que foi impresso nos primeiros relacionamentos e que se vai repetindo nas relações futuras. É preciso estar atento sobre qual o lugar que o sujeito nos coloca e como ele se relaciona conosco: ele nos percebe como donos do conhecimento? Esconde o próprio conhecimento, revelando culpa ao mostrá-lo? Através da percepção de todos esses possíveis dinamismos, podemos operar sobre os posicionamentos do sujeito, devolvendo uma resposta diferente frente as suas atitudes e, principalmente, revelando uma postura diferente da dos primeiros ensinantes, frustrando a expectativa do sujeito fundada nas relações matriciais para em lugar dela, promover uma novidade. Essa postura precisa revelar um ensinante que não se coloca como dono do conhecimento, que se revela como seu representante e por isso não o exhibe nem o esconde, mas pode mostrá-lo e guardá-lo.

De acordo com os autores Chamat (2004), Paín (1985), é importante que o psicopedagogo não se coloque no lugar já marcado pelo sujeito, para que ele possa cortar a cadeia de repetição e propiciar condições para que se favoreça ao sujeito estabelecer um outro tipo de vínculo com ele e,

consequentemente com o objeto de conhecimento. Na Clínica no momento em que, o psicopedagogo não repete o molde relacional que o sujeito tenta imprimir à situação, ele possibilita a esse último buscar algum movimento espontâneo, além da oportunidade de experimentar outras formas de estar no mundo.

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Todo diagnóstico psicopedagógico é, em si, uma investigação, é uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e, na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do “não-aprender, do aprender com dificuldades ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem” (WIESS, 2007, p. 28).

Nessa investigação não se pretende classificar o paciente em determinadas categorias nosológicas, mas sim obter uma compreensão global de sua forma de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo. Busca-se organizar os dados obtidos em relação à sua vida biológica, intrapsíquica e social de forma única, pessoal.

Nessa visão subordina-se o diagnóstico psicopedagógico clínico exatamente à unidade, à coerência, à integração que evitaram transformar a investigação numa “colcha de retalhos” com a simples justaposição de dados ou com mera soma de resultados de testes e provas.

Na ação diagnóstica, deve-se recorrer sempre a conhecimentos teóricos e práticos, dentro de determinada perspectiva metateórica.

O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem dentro do esperado pelo meio social. A maior qualidade e validade do diagnóstico dependerão da relação estabelecida terapeuta-paciente: empática, de confiabilidade, respeito, engajamento. A relação de confiança estabelecida cria condições para o início de qualquer atendimento posterior.

A experiência vivida durante a disciplina de estágio supervisionado de psicopedagogia clínica, do curso de pós-graduação em psicopedagogia com Docência Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/Múltipla se deu no Núcleo de Atendimento Interdisciplinar e Consultoria (NAIC), localizado em Teresina-PI. A instituição (particular) funciona em três turnos e conta com diversos profissionais. O estágio teve a duração de 50 horas, entre os meses de março a setembro de 2015.

Na consecução do diagnóstico foram utilizados os recursos

psicopedagógicos avaliativos: Anamnese, Eoca e as provas psicomotoras, pedagógica, cognitiva e projetiva. As atividades lúdicas tiveram como foco o aspecto psicomotor, tendo em vista um olhar mais cuidadoso para as necessidades apresentadas pelo aprendente. Tais atividades continham as temáticas: musicalização, jogos de corrida de carro, pintura livre, desenho, recorte, coordenação motora e contos de história.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

É fato, na visão de Alves (2002), que a psicomotricidade reconhece os diferentes de ordem física, psíquica e sociocultural atuando em conjunto para que se dê a aprendizagem. Ao se trabalhar, no indivíduo, cada uma das etapas psicomotoras, é possível trabalhar com o seu corpo e com o que está ao seu redor, proporciona ao indivíduo a capacidade de ser, ter, aprender a fazer, na medida em que se reconhece por inteiro, alcançando a organização e o equilíbrio das relações com os diferentes meios e a sua distinção, permitir-lhe relacionar-se com o mundo de forma equilibrado de acordo o autor a psicopedagogia, oportunizando situações lúdicas, é capaz de provocar significações e ressignificações de aprendizagem no processo de reabilitação de crianças com algum tipo de distúrbio, contribuindo para a descoberta e o desenvolvimento de suas potencialidades, auxiliando sua reintegração nas escolas de origem.

Vale ressaltar que o trabalho se deu quase que de forma contínua, exceto por alguns dias de ausência, devido a enfermidade do estagiário, e o planejamento das atividades aconteceu sempre com base nas dificuldades apresentadas pela criança no último encontro.

Tendo em vista o desempenho e a aceitação de criança, foram preparadas diversas atividades relacionadas com a temática escolhida para o encontro seguinte.

Explorando a coordenação motora do aprendente, notou-se um comportamento de impaciência e irritabilidade na hora de pintar os desenhos com muitos detalhes. O desenho, conforme Wallon (1941) e Luquet (1969), é uma forma de expressão, é reveladora de pensamentos sendo, também, uma forma de linguagem. Pelo desenho a criança demonstra o conhecimento conceitual que tem de realidade e quais os aspectos mais significativos de sua experiência.

Juntamente com o brincar, o desenho é a forma de expressão privilegiada pela criança (VISCA, 1987). Na temática seguinte foram contadas histórias, sendo forte a resistência em ouvi-las e prestar a devida atenção, mas houve demonstração de interesse de pequenos vídeos de desenhos animados

exibidos em notebook. Foi notória uma percepção satisfatória sobre a “moral” encerrada nos desenhos animados.

Le Boulche (1983), por sua vez, justifica a ação psicomotora como prevenção das dificuldades de aprendizagem enfatiza a educação do corpo para o desenvolvimento total do indivíduo. Para atingir este objetivo, a educação psicomotora trabalha com foco na afetividade, leitura e escrita, atenção, lateralidade e dominância lateral, matemática e funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo, se justapondo ao exposto e de acordo com Fernandez (1990):

Cabe à psicopedagogia resgatar o desejo de aprender do “sujeito” eliminando os possíveis obstáculos, enquanto que a psicomotricidade volta para o corpo em movimento, tem sua contribuição indispensável nos processos de aprender, pois desde o princípio até o fim a aprendizagem passa pelo corpo (FERNANDEZ, 1990, p. 36)

Do ponto de vista da psicopedagogia clínica, a não detecção imediata dos distúrbios e/ou doenças podem acarretar ao aprendente o agravamento de alguns problemas no seu desenvolvimento, muito das quais a psicopedagogia pode prevenir e/ou remediar. Estas intervenções são positivas para as crianças nos aspectos emocionais, cognitivos e motivacionais. No aspecto emocional, ajudam a combater a ansiedade e a depressão; no cognitivo, as dificuldades de aprendizagem, e no motivacional colaboram para aumentar a autoestima das crianças prejudicadas pelos longos períodos do problema.

Em encontros posteriores elevou-se a coordenação motora, com boa aceitação, embora com resultados deficientes. As atividades variavam entre recorte, colagem e pintura e a utilização de objetos e materiais para expressar movimentos finos de pressão, traçado e contínuo, com papel picado colorido, tesoura apropriada sem ponta, tinta guache, cola glitter e cola branca atóxica. Não foram 100% satisfatórios os resultados das atividades sugeridas, nem sempre mostrando uma boa coordenação motora e nem adequada habilidades de manuseio com as duas mãos. É sabido: uma coordenação dos dados da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos.

É através do ato de apreensão que uma criança vai descobrindo pouco a pouco os objetos de seu meio ambiente. Houve avanço pois o aprendente se mostrou menos tímido que nos encontros anteriores, demonstrando mais soltura e disposição para novos desafios. Portanto, confirma-se o que nos diz Almeida (2009), dentre outras considerações, a respeito da importância da coordenação motora, por conta da capacidade de coordenação de movimentos decorrente da integração entre comando da capacidade cultural (cérebro) e unidades motoras dos músculos e articulações.

Do ponto de vista da psicopedagogia clínica, segundo Weiss (2007, p. 71), “todo profissional que trabalha com crianças sente que é indispensável haver um espaço e tempo para a criança brincar e assim melhor se comunicar, se revelar”. O médico que provoca uma brincadeira com o comprador mirim, o professor que possibilita situações lúdicas em sala, são exemplos claros desta situação. No trabalho psicológico, chega-se às mesmas conclusões, quer seja no diagnóstico, quer no tratamento. No encontro seguinte foi proposto como temática, brincadeiras diversas como: jogos no computador, jogos com bonecos e animais, encaixes e etc.

Os jogos visaram explorar a lateralidade, orientação espacial e temporal, procurando desenvolver a capacidade de concentração e atenção do aprendente, estimular a memória e a percepção visual, desenvolver a oralidade, e a capacidade descritiva. Foram eles, a saber: dominó, placas com gravuras, jogos de memória, quebra-cabeças, sequência, labirinto, bolas coloridas e dobraduras. A técnica do jogo em psicanálise, elaborada por M. Klein, Anna Freud, Lowendelf e outros, aprofunda o simbolismo inconsciente do jogo. Por outro lado, Piaget (1980), em pesquisas sobre a construção do pensamento e da sociabilidade, mostra a elaboração do jogo nas diferentes idades, o que se permite ter alguns parâmetros para a observação do jogo infantil (BALESTRA, 2007).

A visão de Winnicott (1975), contudo, possibilita uma compreensão mais integradora do brincar da aprendizagem. Assim resume-se o seu pensamento:

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral. É somente sendo criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self) (WINNICOTT, 1975, p. 80).

No brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e o externo.

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científica criador (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Na área da psicopedagogia encontra-se também estruturado um modelo de “Hora do jogo” por Paín (1986), dentro da sua visão teórica e em contextualização é apresentada por Fernandez (1990) no DIFAJ. A proposta aqui, dentro do modelo de sessão lúdica, foi de recortar também alguns aspectos a auxiliar na construção de uma forma própria de agir. Ao se abrir um espaço de brincar durante o diagnóstico, já se está possibilitando um movimento na

direção da saúde, da cura, pois brincar é “universal e saudável”. Rompe-se o assim a fronteira entre o diagnóstico e o tratamento, já que o próprio diagnóstico passa a ter um caráter terapêutico, o que encontra apoio nas palavras de Winnicott (1975, p. 59): “A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, do paciente e a de terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas”.

A sessão lúdica diagnóstica distingue-se da terapêutica, porque nessa o processo de brincar ocorre espontaneamente, enquanto que na diagnóstica há limites mais definidos. Nesta última podem ser feitas intervenções provocadoras e limitadoras para se observar a reação da criança, se aceita ou não as propostas, se revela como quer ou pode brincar naquela situação, como resiste às frustrações, como elabora desafios e mudanças propostas na situação, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo relatar a experiência vivenciada no Núcleo de Atendimento Interdisciplinar e Consultoria (NAIC), durante o estágio supervisionado em nível lato-sensu pela Universidade Vale do Acaraú/Múltipla, na condição de estagiário observador, com uma criança trazida pela genitora com a “queixa de extrema agressividade”. Na relação com o aluno, estabeleceu-se uma investigação cuidadosa, que permitisse levantar uma série de hipóteses indicadoras das estratégias capazes de criar a situação terapêutica que facilite uma vinculação satisfatória mais adequada para aprendizagem. Ao lado deste aspecto mais técnico, trabalhou-se a postura a disponibilidade e a relação com a aprendizagem, a fim de que o aluno torne-se o agente de seu processo, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta autovalorização.

Verificou-se a relação de se entender que a dificuldade de aprendizagem e os comportamentos divergentes podem levar o aluno ao fracasso, causando grandes angústias nos professores, e a relação se dá entre alunos e professores, principalmente por meio da “fala”. Todos esses fatos não podem ser vistos como peças enquiçadas que não tem mais conserto, importante é entender o que se passa em um processo educativo e os motivos que levam essas dificuldades e fracassos escolares, tornando-se muitas vezes fracassos de vida; importante e desafiante é repensar as práticas educativas, envolvendo não só os alunos, mas professores, coordenadores, diretores e todos que fazem parte do processo pedagógico.

Ao psicopedagogo, segundo Jakubovic (2002) é possível mediar, fortalecer o vínculo criança-família e, quando busca entender sua dor e expressa

empatia, confiança e amizade, o que permite às crianças “problemáticas e agressivas” reencontrarem o prazer de viver, trabalhando suas habilidades motivadoras. Ao considerar os enfoques teóricos e práticos das intervenções realizadas, foi possível compreender que o aprendente precisa ser olhado como um ser desejante, como um todo, para então chegar às suas particularidades com o objetivo de trabalhar as causas das dificuldades apresentadas.

O estudo mostrou que a criança apresenta uma modalidade de aprendizagem em desequilíbrio quanto aos movimentos de assimilação e acomodação (PIAGET, 2012), sintomatizada na hiperacomodação.

Portanto, quanto às recomendações necessárias ao desenvolvimento desta criança, considerou-se: intervenção psicopedagógica (ZORZIL, 2003) com inclusão de jogos terapêuticos, técnicas projetivas psicopedagógicas que viabilizem a ressignificação das primeiras modalidades de aprendizagem. Trabalho pedagógico que considere a singularidade do sujeito dentro do grupo e valorize seu conhecimento de mundo, realizado a partir de um planejamento flexível, com objetivos claros e estratégia metodológica criativa e desafiadora que combine os diferentes estilos de aprendizagem: sinestésico, visual, auditivo; e que contemple uma aprendizagem voltada para aprendente com sintoma de dislexia. Diante dos resultados apresentados sugeriu-se necessárias intervenções por um profissional de psicopedagogia, acompanhamento psicológico especializado, neurologista, fonoaudiólogo e principalmente mudanças na rotina diária no ambiente familiar escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BALESTRA, M. M. **A psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Ibpex, 2007.
- CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de Diagnóstico psicopedagógico**: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.
- FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- JAKUBOVIC, R. **Avaliação, Diagnóstico e tratamento em fonoaudiologia**: psicomotricidade, deficiência de audição, atraso de linguagem simples e gagueira infantil. Rio de Janeiro: Editora Revistas, 2002.
- LE BOULCHE, J. **A Educação psicomotora**: A Psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LUQUET, G. H. **O Desenho infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 1985.

PIAGET, J. **A construção do real da criança**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

VISCA, J. Clínicas Psicopedagógicas. **Epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ZORZIL, J. L. **Aprendizagem e distribuição da linguagem, questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro. 12º edição, 2007

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança**. Rio de Janeiro: Andes, 1941.

WINNICOTT, D. M. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PSICOPEDAGOGIA HOSPITALAR: ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE ONCOLÓGICO INFANTIL

Anarleth Feitosa Aguiar¹

INTRODUÇÃO

A partir de leituras e pesquisas bibliográfica, teve-se como intenção conhecer as contribuições do psicopedagogo no setor de hospitalização de crianças no ambiente oncológico, auxiliando crianças internadas, que já sofrem, devido fortes dores, mutilação, deformação, desfiguração, abandono, contágio, apreensão, medo da morte e perda de peso que comunicam ao mundo a realidade da doença.

A Psicopedagogia Hospitalar apresenta-se como uma das novas especializações da Psicopedagogia, que vem dar suporte e apoio de aprendizagens e reaprendizagens ao paciente internado, humanizando e contribuindo para a promoção da saúde. Hoje no Brasil o acompanhamento psicopedagógico hospitalar já é uma realidade em muitos hospitais. Por se entender que é uma das ferramentas da humanização hospitalar existentes, além de propiciar a continuidade ao direito de escolaridade das crianças, independente de sua situação.

A Psicopedagogia Hospitalar pode, por sua vez, proporcionar bem estar e motivação para a educação fazendo dela algo presente no dia a dia, fornecendo subsídios como a utilização de práticas e métodos incentivadores e lúdicos, para que os educandos hospitalizados nessa condição não sejam prejudicados no ano letivo. Contribuindo de forma significativa no processo de aprendizagem como na minimização da dor e a comunicação entre os profissionais de saúde e pacientes/famíliares no que se refere a informação de diagnóstico de câncer infantil.

Nesse contato, o psicopedagogo irá por em ação um questionamento e reflexão de como se adaptar a este novo ambiente, provido de regras, normas,

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação nas disciplinas pedagógicas pela Faculdade Piauiense - FAP. Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação Continuada - ISEC. Email: anaaguiar29@hotmail.com

valores e função social, o qual o mesmo deverá se conscientizar de sua identidade profissional e delimitar até onde vai a sua atuação e a do outro profissional, realizando o devido encaminhamento quando se fizer necessário.

Sendo assim, este texto, nos revela a problemática de conhecer as contribuições da psicopedagogia para o atendimento hospitalar no ambiente de oncologia infantil e como objetivos: analisar a atuação do psicopedagogo no processo de hospitalização e a forma de aprendizagem no ambiente oncologia infantil.

Sem dúvidas, as contribuições do psicopedagogo tem um papel significativo neste ambiente hostil e depressivo, contribuindo de forma reflexiva, para que o vínculo entre a equipe se consolide a mais prazerosa possível o ao paciente com câncer na infância. Proporcionando ao enfermo e a sua família a devida e carinhosa acolhida; considerando estes primeiros momentos fundamentais para que se estabeleça uma relação menos traumática possível no processo de hospitalização.

A psicopedagogia Hospitalar no ambiente de oncologia infantil vem contribuir na continuidade do processo de ensino aprendizagem, sendo que cada um nas suas particularidades. Assim, garantido o direito de prosseguir sua aprendizagem mesmo quando não possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. A LDB, nos diz em seu art.58 §2º que “a educação no ambiente hospitalar é um direito assegurado a qualquer criança em independente de sua doença”.

A psicopedagogia Hospitalar tem o propósito de tornar esse ambiente de dor, sofrimento em uma estada passageira e, na medida do possível, lúdica, mesmo para aqueles que se encontram acamados, com doenças crônicas, e de pacientes terminais, dando-lhe o de melhor da técnica e atenção, criando um ambiente onde as pessoas se preocupam com as outras.

Só o cuidado de um para com o outro humaniza verdadeiramente a existência. Acreditando nesta possibilidade de humanização dentro do ambiente oncológico, se faz necessário de um profissional um olhar mais sensível, diante da realidade daqueles que já estão num estágio terminal ou até mesmo acamado por muito tempo, não importa como o aprendente esteja, e sim o que um psicopedagogo pode realizar no processo de intervenção para que o mesmo se sinta acolhido de forma dinâmica e não deixando de realizar suas atividades escolares. A presença de psicopedagogo é primordial para que o mesmo possa resgatar sua autoestima. O psicopedagogo faz a diferença neste momento de adoecimento já que realiza um trabalho de assistencialismo.

A PARTICIPAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO HOSPITALAR NO AMBIENTE DE ONCOLOGIA INFANTIL

O psicopedagogo que atua em uma classe hospitalar utilizará uma abordagem sistêmica e levará em consideração o vínculo estabelecido do aluno com a instituição, o impacto do tratamento no seu desempenho, assim como a própria relação familiar e também, após o período de internação, o seu retorno ao ambiente escolar. Os profissionais da classe hospitalar podem refletir suas ações, neste tipo de acompanhamento e dessa forma, conseguirão desenvolver autonomia na abordagem escolhida que irá atender às necessidades da criança da melhor forma possível.

A literatura específica da área assegura que manter a aprendizagem por meio das classes hospitalares possibilita uma alteração na vivência de hospitalização da criança, porque resgata os aspectos de saúde mantidos, mesmo em face da doença, enquanto respeita e valoriza os processos afetivos e cognitivos da construção de uma inteligência de si, do mundo, do estar no mundo e inventar seu problemas e soluções.

Diante de algumas revisões bibliográficas, entendemos que é de suma importância dentro dos hospitais, ter um psicopedagogo, tendo em vista que este, de sobremaneira irá implementar uma visão humanizadora na relação e no trato com os pacientes. Nesse contexto, de certa forma, o estado do sujeito hospitalizado não se fragiliza apenas nos aspectos orgânicos, o afetivo e o cognitivo também são afetados. É neste momento que o psicopedagogo vai intervir, pois cria situações de aprendizagem que permitam ao paciente sentir-se “vivo”, capaz, interligado ao mundo externo, apesar de estar hospitalizado. Acampora (2013) nos relata que a proposta da psicopedagogia hospitalar é ser interlocutor, não só de crianças mas também de todos aqueles que passam por internação, seja curta, média e de longa duração, doenças crônicas e de pacientes terminais.

Desse modo, tais circunstâncias poderiam ser consideradas como uma interferência, mas devem ser compreendidas como uma dinâmica do cotidiano. O profissional deve aproveitar cada momento vivenciando como “ganchos para dinamizar ou reestruturar a atividade, abrindo uma nova janela para o interesse do aluno e seu desempenho frente as atividades em desenvolvimento.

Neste momento há uma resignificação da participação do psicopedagogo no ambiente de oncologia infantil, pois é um momento onde realmente o psicopedagogo perceberá se há condições de realizar um trabalho diferenciado com aqueles pacientes que se encontram em estágio terminal, e para

isso, o profissional deve estar preparado para tais situações, ou seja, tem que possuir autocontrole, paciência, paz de espírito, deve-se estudar sobre os casos isolados, se preparar psicologicamente pela sobrecarga de fortes emoções, proporcionar ao enfermo e familiares a devida acolhida, considerando ser estes primeiros momentos fundamentais para que se estabeleça uma relação menos traumática possível no processo de hospitalização como na fase terminal (óbito).

O psicopedagogo deve observar os setores e a dinâmica hospitalar como as rotinas, a equipe de enfermagem horas das refeições etc. Para que se possa realizar um trabalho que não atrapalhe o processo de internação e nem o tratamento da doença.

O psicopedagogo deve transformar o espaço que as crianças estão acometidas com tal doença, transformando o ambiente hostil, de dor, de baixa autoestima, em um espaço mais leve, lúdico, utilizando brinquedos e etc. Para fornecer as crianças aulas de forma prazerosa e organizada e diferenciada, atividades que possam estimulá-los a superar, dedicar-se e sempre dar continuidade ao processo ensino aprendizagem. É importante ressaltar a necessidade de se levar aos pacientes hospitalizados uma nova forma de continuar desenvolvendo suas atividades educacionais, que podem vir a serem fatores positivos e muitas vezes decisivos. Assim, contribuirão na recuperação mais rápida do enfermo, auxiliando, desta, maneira, no tratamento médico.

Observamos que muitos estados já trabalham com pedagogos e psicopedagogos nas classes hospitalares, pois, de certa forma, perceberam um diferencial no tratamento da doença nas crianças e principalmente a ajuda que os mesmos dão aos pais, suporte diferenciado, amenizando qualquer tipo de dor e sofrimento, mesmo no momento do óbito diante do trabalho realizado com as crianças durante o processo de internação.

Realizar um trabalho que consiste não somente em oferecer continuidade de internação. Ele vai além quando realiza a integração do escolar hospitalizado, prestando ajuda não só na escolaridade e na hospitalização, mas também em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo por vezes traumática da internação.

Fazer a mediação no hospital e nas relações e as aprendizagens nesse lugar de busca pela vida é um papel ser desempenhado pelo profissional de educação com alegria, sorrisos, afetividades e tranquilidade, disposto a ouvir sensivelmente vozes e silêncio. O processo de aprendizagem torna-se um fator terapêutico para a criança hospitalizada. Uma das formas de manter a aprendizagem em um ambiente hospitalar é por meio das Classes Hospitalares que foram criadas a partir da constatação da necessidade de assegurar a crianças

e adolescentes a continuidade de sua escolarização, a socialização e a valorização da autoestima, que possibilite um enfrentamento menos traumática a esse momento de dor e sofrimento que é a hospitalização. Proporcionar um retorno à escola de origem, após a alta hospitalar, com o mínimo de prejuízo cognitivo e emocional. A escolarização hospitalar deve ser um espaço de diálogos entre as áreas de educação e saúde, na perspectiva de oferecer um atendimento cada vez mais significativo para o desenvolvimento das crianças nos seus aspectos biopsicossociais, durante a hospitalização.

A HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL NO SETOR DE ONCOLOGIA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O processo de hospitalização infantil principalmente no setor de oncologia pode ser um evento traumático, para qualquer pessoa, principalmente para uma criança. Durante este momento, a criança perde a sua singularidade e passa a responder aos procedimentos médicos que muitas vezes são dolorosos, são realizados as quimioterapias, radioterapias, tratamentos muito agressivo ao corpo humano causando reações como vômitos, dores de cabeça, fraqueza, queda de cabelo e todos os pelos que existem no corpo. Visualmente a aparência se perpassa bem debilitada devido às reações do tratamento na luta contra a doença, mexendo assim, com sua auto estima, afastando-se de seu ambiente familiar e por inúmeras vezes são deixados pelos pais nos hospitais para não atrapalhar os procedimentos médicos. Para a criança, a doença é um acontecimento inesperado e indesejável, onde todos os costumes próprios da infância tornam - se algo distante devido às restrições que a doença e o tratamento impõem (PORTO, 2010). Todas essas mudanças causam impacto na vida da criança e podem modificar seu comportamento durante e depois da internação (MATOS, 2007).

De acordo com Porto (2010), a intervenção psicológica juntamente com o brincar são estratégias que promovem um ambiente preventivo de comportamentos dedepressão, auxiliando a criança a enfrentar suas dificuldades. O psicopedagogo com sua especialidade está apto a realizar estas intervenções. Matos (2007) aponta que todas as instituições voltadas para cuidados com a criança devem ser reconhecidas como espaços de desenvolvimento integral, a fim de contemplar uma equipe de profissionais especializados e conscientes das necessidades globais destes pacientes. Dessa maneira, Porto (2010) afirma que entre as possíveis estratégias utilizadas por crianças para enfrentar as condições estressantes está o brincar, recurso utilizado tanto pela criança, como pelos profissionais do hospital para lidarem com as particularidades da

hospitalização. A importância do brincar no contexto hospitalar ganhou relevância social especialmente a partir do trabalho do médico Patch Adams, nos Estados Unidos da América. Esta temática vem ocupando um espaço significativo no estudo da hospitalização infantil, trazendo questões relacionadas à sua importância no processo de humanização hospitalar. Sendo assim, é importante a inserção do psicopedagogo nas enfermarias de pediatria, no sentido de desenvolver atividades lúdicas para que a criança experimente sua nova forma de ser ou estar, a fim de fortalecer sua autoestima e autoconceito, criando oportunidades de retorno ao equilíbrio psíquico.

Realizando este tipo de trabalho dentro das enfermarias no setor de oncologia, oportuniza os pacientes a ter acesso a educação mesmo estando acamando pois a LDB 9394/96 art.58§ 1ºc, é clara quando nos diz que no atendimento escolar hospitalar deve ocorrer através de um professor especializado ou, eventualmente, preparado para atender o aluno com deficiência que se encontra hospitalizado, em caráter transitório ou permanente. Como é um direito o serviço especializado caracterizando por meio de parceria áreas de educação, saúde, assistência social e trabalho.

Diante deste amparo que a Lei nos garante, os alunos acamados para não perder o ano letivo durante os procedimentos médicos o psicopedagogo pode intervir, ajudando-os no momento de fragilidade transformar o ambiente prazeroso desenvolvendo atividades de acordo com as especificidades de cada um. Assim, não perdem o ano letivo, podendo ao regressar a escola estar informado e dar continuidade a este processo de ensino aprendizagem dentro dos hospitais só será possível mediante a parceria da equipe hospitalar, oportunizando as crianças a educação no momento em que requer muito cuidado. Desta maneira, dar continuidade ao processo ensino aprendizagem, aproveitar o hospital como um lugar de múltiplas aprendizagens.

Diante das leituras realizadas, constata-se que, nos dias atuais, tanto os pais quanto os professores procuram poupar crianças e adolescentes da dor e do sofrimento e, para tanto, usam como alternativa o silenciamento acerca dos processos de adoecimento e hospitalização. Essa dificuldade de dialogar sobre a dor gera desconhecimentos, preconceitos e, em alguns casos, estigmas. Parece-se nos importante destacar a fala de José Manuel Moran ao prefaciá-lo livro de Matos e Torres (2010), Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários,

O hospital, integrado à escola, pode ser um grande espaço de aprendizagem, formal e informal, não só para os doentes, mas para toda a comunidade escolar, o que até agora não foi percebido claramente pelo sistema educacional como um todo. (MORAN, 2010, p. 9)

Ensinar no ambiente hospitalar não diz respeito apenas a trabalhar com os conteúdos formais da grade curricular, vai além. Como nos relata Fontes (2005, p. 135), “é propiciar a criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, ressignificando não somente a ele, com a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida”. Nesse caso, o professor hospitalar se coloca para a criança e o adolescente como um mediador entre ela e o ambiente, com suas tecnologias, para ajuda-la a superar seus medos, anseios, angústias, necessidades e limitações.

Acamora (2015), os processos de aprendizagem no hospital podem acontecer de forma individual, grupal ou organizacional. Nos pacientes internados, acontece mais de forma individual e grupal. A aprendizagem organizacional acontece também na interação dos pacientes com a equipe médica, enfermeira e técnicos que atuam neste ambiente. Tais profissionais também aprendem e trocam experiências entre si.

Segundo Fonseca (2003, p. 25), “o professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar”. Para tanto, ele deve ter noções terapêuticas que fazem parte da rotina na enfermagem, sobre as patologias que acometem seus alunos e os problemas decorrentes para a criança e seus familiares fora do hospital. Desse modo, o professor hospitalar – aqui compreendido como um profissional de educação que atua em hospitais, proporcionando vivências educativas que minimizam os prejuízos causados pela ausência escolar e que colabora para que os pacientes (alunos) compreendam a hospitalização e seu processo terapêutico-poderá fazer um elo consistente entre a criança, o hospital, a família e a escola, agindo como mediador das relações sociais de construção de conhecimentos.

No Brasil, o acompanhamento do psicopedagogo nos hospitais é uma realidade em muitos hospitais, em que vem desempenhando um trabalho com resultados significativos no tratamento das crianças com câncer. A família acredita e apoia este trabalho, há muitos relatos sobre a importância deste trabalho, já que é um trabalho onde a humanização torna-se a palavra chave e além de proporcionar a estas crianças dar continuidade a seus estudos sem prejuízo, logo porque a lei os ampara.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria aconselhável realizar uma pesquisa de campo, mais infelizmente o tempo foi um dos motivos para que esta pesquisa se realizasse na forma de revisão bibliográfica, porém, o tema é de suma importância, sem dúvidas. As informações obtidas na disciplina: Gerência Psicopedagógica ao Interno no

Ambiente Escolar, com a professora Maria Andreia, foi com suas aulas e os relatos que nos fez aflorar o tema. O tema é, de certa maneira, enriquecedor, e provocante.

Acreditando na seriedade e importância dessa discussão no ambiente hospitalar no setor de oncologia, é significativo e humanizador em todo o ambiente de muita dor e sofrimento. Por outro lado, com um trabalho realizado com amor e carinho, promoverá a valorização a autoestima e aceitação da doença e não aceitar, mais acreditar que pode passar por todo o processo de forma menos traumática, já que todo o procedimento é doloroso. Neste processo, além de garantir a continuidade da escolarização de forma dinâmica e criativa de acordo com suas especificidades. É importante a mobilização da sociedade para o reconhecimento da importância da atuação do psicopedagogo no ambiente hospitalar, principalmente, neste setor, em que temos vários hospitais que possuem crianças com o câncer.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia hospitalar: diagnóstico e intervenção**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) -Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Resolução nº41, de 13 de outubro de 1995. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Brasília: Imprensa Oficial, 1995. Disponível em: (<http://www.ufrgs.br/bioética/conada.htm>>. Acesso em :01/01/2021.

MATOS, Elizete Moreira. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integral do educação e saúde**. Elizete Lúcia Moreira Matos; Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatto. 2ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia hospitalar: intermedindo a humanização nasaúde**. 2 ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

ENSINO SUPERIOR: ENTRE SABERES INTERDISCIPLINARES E PRÁTICAS SOCIAIS

Daniely Maria dos Santos¹

1 Introdução

As inúmeras etapas do ensino perfazem o progresso estudantil, acompanhando também o crescimento humano em sua totalidade, seja ela física, psíquica e/ou intelectual. A partir disso, pode-se considerar que o processo evolutivo das fases escolares/formativas alavanca as possibilidades de observância do mundo concreto, do desenvolvimento científico, e da auto percepção de cada pessoa, enquanto sujeito social e humano. Cabe mencionar ainda que, saberes interdisciplinares são construídos, ao passo que são manifestados (ou espera-se que sejam) nas mais oriundas práticas sociais.

Nessa perspectiva, abarcando-se o grau acadêmico concebido como ensino superior, sabe-se que essa fase da formação cognitiva do ser humano se propõe a oferecer conhecimentos que ultrapassam as formações básicas, médias e técnicas da educação. Com efeito, é pertinente ensinar que a ciência se transforma e passa por processos evolutivos, à medida em que a sociedade também se desenvolve. Isso posto, ambas estão intimamente interligadas – sociedade e ciência – posto que os pressupostos científicos objetivam ações eficazes para as práticas/problemas sociais.

Destarte, a chamada sociedade do conhecimento, veloz e concretamente dinâmica, invadiu e invade a atualidade, e, com isso, estabelece um novo paradigma social, o qual predispõe o emprego do conhecimento e da informação em detrimento do próprio capital e da matéria-prima. Nesse ínterim, o ensino, assim como o desenvolvimento científico, necessita estar alinhado aos

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pós-graduada em Metodologia do ensino de língua portuguesa e língua estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Docente de língua inglesa e língua portuguesa na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Estagiária no Juizado Especial de Lavras, do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. E-mail: daniely.santos1@yahoo.com.

novos meios de interrelações, as quais envolvem uma pluralidade de elementos, tais como as *networks*, *networkings*², produção de informações e conhecimentos, acessibilidade, e diversos outros.

Diante do exposto, destaca-se que o presente capítulo possui como objetivo abarcar reflexões acerca do ensino superior, abordando discussões referentes a algumas metodologias aplicadas nessa etapa de formação, bem como a relação entre ciência e sociedade. Para tanto, buscou-se destrinchar as discussões por meio das temáticas “Metodologias do ensino superior e interdisciplinaridade” e “A relação entre a ciência desenvolvida nas universidades e a sociedade”. Dessa forma, espera-se poder contribuir para maiores discussões e desdobramentos acerca das referidas temáticas, a fim de serem instigadas novas reflexões e progresso científico.

2 Metodologias do ensino superior e interdisciplinaridade

A atividade docente no âmbito do ensino superior é, muitas vezes, delineada pela atuação de profissionais que possuem formação acadêmica e conhecimento científico acerca de um componente curricular/curso, mas que, em diversas ocasiões, não possuem formação específica para lecionar. Isso posto, necessária se faz a articulação entre os conhecimentos especializados de cada área e as habilidades pedagógicas, visto que, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, o(a) professor(a) necessita estimular a consciência e a ação crítica e questionadora de seus discentes.

De acordo com Ferreira (2010),

Formar o profissional das mais variadas áreas é uma característica que marca a identidade do docente do ensino superior, já que não existe uma formação específica para essa docência. [...] O perfil de cada profissão é condutor do projeto pedagógico de cada curso e, dessa forma, promove didáticas específicas para cada disciplina. Ou seja, pressupõe que o docente conheça a fundo a profissão para a qual está ajudando a formar (FERREIRA, 2010, p. 87).

Nesse liame, nota-se que a formação acadêmica, no âmbito do ensino superior, incorpora tanto a preparação para o mercado de trabalho, como também a percepção e o estudo da cultura e da evolução humana. Insta salientar, ainda, que a interdisciplinaridade é uma característica marcante dos cursos superiores, posto que, embora sejam delineados para uma área específica, abarcam, em muitos momentos, campos de estudos diversos.

2 A capacidade de **criar uma rede de contatos** ou uma conexão com alguém ou alguma coisa é **networking**, enquanto o **network** é a rede de relacionamentos propriamente dita (COUTINHO, 2020, on-line).

Na atualidade, as metodologias ativas do conhecimento estão cada vez mais inseridas na realidade das universidades. Ainda que o ensino tradicional prepondere, muito se tem feito, a fim de que sejam desenvolvidas e aplicadas novas maneiras de se ensinar/aprender dentro do contexto acadêmico. Destarte, a dinâmica social corrobora para a celeridade e efetividade das relações humanas em suas mais diversas facetas, como por exemplo, o mercado de trabalho, o comércio e, enfaticamente, a seara científica.

Isso posto, pode-se dizer que

[...] é através das metodologias vivenciadas no ensino superior que se pode buscar alternativas que conduzam a preparar este aluno para que ele não se transforme em mero executor capacitado para realizar uma função, mas que seja um pensador crítico, criativo e solucionador de problemas que se é exigido hoje no mundo globalizado (ARAÚJO *et al.*, 2011, p. 03).

A partir dessas considerações, enfatiza-se que a consciência crítica e reflexiva deve ser assumida como alvo da educação ao decorrer de todo o processo formativo dos indivíduos. No ensino superior, por sua vez, essa autonomia e dimensão reflexiva deve ser ainda mais consolidada, já que os estudantes estão sendo formados para atuarem na sociedade, em seu âmbito laboral, mas também político-social.

Com efeito, cabe mencionar que

Muitos educadores ainda continuam presos ao pensamento linear e positivista, acreditam que precisam “depositar conhecimento” em seus “alunos estáticos”, enfatizando a memorização dos conteúdos e o conformismo. [...] Entretanto, no atual cenário do ensino superior, fazem-se necessárias ações para a prática pedagógica onde a centralização não seja no professor e, sim, no aluno, onde cabe a esse aluno ser o personagem central do processo de aprendizagem e o professor seria o mediador pedagógico, ou mesmo orientador deste processo (ARAÚJO *et al.*, 2011, p. 04-05).

Nesta senda, devido à não formação continuada e até mesmo ao conformismo com o ensino tradicional, muitos docentes perseveram em metodologias atípicas e inconsistentes com as demandas do público-alvo. Assim, necessário se faz a atualização das ações docentes, as quais devem priorizar a mediação e não apenas a explanação dos conteúdos. De fato, o corpo docente carece desenvolver a autonomia e o dinamismo próprio, sendo os professores, os responsáveis pelas intervenções necessárias.

Acerca disso, Araújo *et al.* (2011) assevera que

No mundo tecnológico atual, o professor não pode ser visto como mero reprodutor de conceitos e conteúdos e o aluno receptor, sem que haja

debate, questionamentos e construção de novos conhecimentos, pois é dentro da universidade, através do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão que os novos conhecimentos científicos são revelados, produzidos, debatidos e experimentados (ARAÚJO *et al.*, 2011, p. 05).

Conforme apontado acima, é necessário se estabelecer uma dinâmica dialética, em que alunos e professores desenvolvam, juntos, a construção do conhecimento. Assim, assumir tal postura como pressuposto orientador da prática pedagógica “não significa se render ao novo porque é diferente, mas assumir sua dimensão histórica, procurando romper com práticas pedagógicas tecnicistas de ensino-aprendizagem” (BRISOLLA, 2020, p. 91).

Ademais, segundo Rodrigues *et al.* (2011),

O professor, ao lançar um conhecimento novo, é aquele que, no início da aula, conversa com seus alunos, contextualiza o conteúdo a ser ensinado, dá muitos exemplos, questiona, instiga, enfim, seduz. Só então, juntamente com o aluno, constrói o texto da matéria trabalhada, observando os caminhos que essa interação traçou. Como mediador do conhecimento, o professor tem a difícil missão de canalizar as informações necessárias para que os educandos possam apreender os conteúdos interdisciplinares que o ensino os oferece (RODRIGUES *et al.*, 2011, p. 05).

Finalmente, destaca-se que, ao se abarcar a temática “Metodologias do ensino superior e interdisciplinaridade”, importante se faz enaltecer a relação dos diferentes campos de estudos, a fim de que as metodologias incorporem o seu papel interdisciplinar e, de fato, cumpram com o objetivo formativo de promoção de estudantes reflexivos e, por conseguinte, cidadãos autênticos.

Diante disso, a seguir será abordada a temática “A relação entre a ciência desenvolvida nas universidades e a sociedade”, a fim de que se possa discutir acerca do viés científico e sua extensão para os inúmeros meandros sociais.

3 A relação entre a ciência desenvolvida nas universidades e a sociedade

A riqueza não está mais representada pelo capital físico, mas pela imaginação e criatividade humanas (RIFKIN, 2000). O conhecimento, por si só, agrega valores que ultrapassam o palpável e, desde tempos remotos, é sinônimo de poder e hegemonia de determinadas nações em detrimento de outras.

Segundo Goergen (1998),

A partir do início da modernidade, a ciência foi definida como o

caminho privilegiado e mais seguro de acesso à realidade. O proceder científico facultaria ao homem desvendar os mistérios das incontroláveis forças ocultas que lhe impunham tanto medo. O homem disporia, afinal, de um instrumento que o tornaria verdadeiro senhor da criação. A ciência começou a ser vista, desde então, como o motor do desenvolvimento, símbolo do progresso. Estabeleceu-se uma relação indestrutível entre ciência e desenvolvimento humano e social (GOERGEN, 1998, on-line).

Considerando tais implicações, percebe-se que o saber passou a ser ainda mais valorizado em meio ao caos contextual do período de guerras ao redor do mundo. Destarte, na atualidade não é diferente. A busca por novas descobertas, pela cura de doenças e pelo acesso àquilo que ainda não foi discernido pelo homem, são tidos como alavancas para que a ciência avance e, por assim dizer, se desdobre em benefícios para o progresso social e humano.

Isso posto, no que se refere à universidade, de acordo com Goergen (1998), ela foi

[...] paulatinamente incorporando este sentido prático do saber. Dela se espera, cada vez mais, que produza conhecimentos úteis e também forme pessoas capazes de atender aos quesitos de um mundo laboral moldado pelas mesmas ciência e tecnologia. Ao longo das décadas, foram sendo desenvolvidos vários modelos de instituições acadêmicas que se distinguiram uns dos outros pelo sentido mais ou menos prático que davam à sua atuação, no interior da relação ciência e sociedade. As diferentes formas de organização social, mas sobretudo o estado evolutivo da sociedade foram dando, cada um a seu tempo, uma nova configuração a esta relação entre ciência, sociedade e universidade (GOERGEN, 1998, on-line).

Nessa perspectiva, relaciona-se também a economia, que está diretamente ligada à produção científica dos países. Para Goergen (1998), “Não há dúvida de que a capacidade de produzir conhecimentos é um dos fatores determinantes da distribuição do poder econômico, em nível mundial. Os países que têm o melhor índice de produção de conhecimentos encontram-se na liderança da economia” (GOERGEN, 1998, on-line).

Destaca-se que as mudanças da sociedade refletem, fortemente, no dia a dia da atividade científica, assim como no planejamento e na execução das pesquisas e em sua aplicação na sociedade. De acordo com Santos Júnior (2013),

Uma Universidade enquanto instituição educativa é ancorada sobre os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão universitária - também denominada de extensão acadêmica - que, de forma indissociável devem ser responsáveis pela formação dos estudantes. Para tanto, seu papel social é o de fomentar ações educativas para a construção de uma

cidadania que objetiva a transformação social, a conquista dos direitos (civis, políticos e sociais) individuais e coletivos e que consiga manter-se num constante diálogo com a sociedade (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 299).

Diante do exposto, concebe-se que a Universidade está ancorada não apenas no ensino e nas pesquisas que são desenvolvidas em seu interior, mas também na extensão que ela pode proporcionar para a sociedade, a partir dos conhecimentos externalizados. Assim sendo, vale dizer que “A respeito do tripé ensino, pesquisa e extensão universitária e da sua função, podemos dizer que a extensão universitária ocupa lugar de destaque quando se discute o papel social de uma Instituição de Ensino Superior” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 299).

Outrossim, merece destaque o fato de que

[...] saber é possuir conhecimentos, erudição, prudência, moderação, sensatez e reflexão. O saber não pressupõe só ter o conhecimento, mas sim entender como utilizar este conhecimento, não só em uma dada ocasião, mas também em todos os percursos da vida. Daí a ideia de uma educação informal. O saber não é apenas possuir conhecimento, mas é oportunizar que este seja aplicado em um determinado campo; é o que pode ser convertido em experiências. Um saber pode ser construído pela intuição, ou sem necessidade de intervenção do raciocínio, por observação rápida da realidade (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 304-305).

Com efeito, há que se notar que as experiências fáticas atingidas por meio do saber, fazem com que o conhecimento e a própria ciência obtenham êxito em sua principal função, que é promover melhorias/avanços na sociedade. Desse modo, a aplicação do saber nas inúmeras práticas sociais marca, veementemente, a relação entre a ciência produzida nas universidades e a sociedade, o que predispõe o compromisso social e humano que a educação precisa ter.

4 Considerações finais

A relação entre ciência e sociedade está imbricada à possibilidade/necessidade de se aplicar o conhecimento científico ao principal *locus* de vivências concretas, que é o universo social como um todo, e não apenas os “muros” acadêmicos. Com efeito, é pertinente salientar que o saber se concretiza por meio das experiências diversas, em que o homem verifica as teorias por meio das práticas e, além disso, descobre e redescobre a sua condição existencial e humano no mundo.

O ensino superior envolve, em seus cursos, e em suas respectivas

matrizes curriculares, componentes que agregam a interdisciplinaridade e a pluralidade de saberes. Em consequência, busca-se formar estudantes para atuarem com autonomia e criticidades nas mais diversas facetas sociais. Assim sendo, as metodologias do superior cada vez mais necessitam ser repensadas para atender às demandas de um público-alvo, que, além de heterogêneo, está intrínseco em realidades céleres e avançadas, mas que, ainda assim, carecem de novas intervenções.

Nessa seara, conforme discutido, os saberes desenvolvidos no universo acadêmico, através da mediação docente, capacitam os estudantes e futuros profissionais a adentrarem na dinâmica social. Além disso, a proposta de interdisciplinaridade proporciona aos discentes uma maior aceção acerca das múltiplas realidades e das práticas sociais que enfrentam e enfrentarão ao decorrer de suas trajetórias.

Diante disso, este estudo buscou versar a respeito de algumas características que permeiam o ensino superior, como a interdisciplinaridade e os saberes em extensão, os quais se desdobram para além das universidades. Assim, observou-se que as práticas pedagógicas comprometidas com a *práxis* social estão intimamente relacionadas com as metodologias de ensino, a saber, àquelas cujo centro sejam os estudantes e cuja mediação ocorra por meio das intervenções docentes.

Por fim, e, diante das disposições supracitadas, é possível mencionar que a educação, em todas as suas fases, é capaz de transformar a sociedade por meio do conhecimento que produz e, acima de tudo, das ações que são desencadeadas nas práticas sociais, através de seus agentes. Dessa forma, espera-se que o ensino superior, assim como as demais etapas formativas, agreguem melhorias e se comprometam com a sociedade e com melhores possibilidades para os sujeitos sociais.

Referências

ARAÚJO, I. F. D. *et al.* **A metodologia do professor no ensino superior: perspectivas dos acadêmicos.** Amapá: IESAP, 2011. Disponível em: <<https://www.iesap.edu.br/arquivo/PAPER%20-%20A%20METODOLOGIA%20DO%20PROFESSOR%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20-%20PERSPECTIVAS%20DOS%20ACAD%C3%8AMICOS-%20ronam%20-ok.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRISOLLA, L. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. **Revista *Devir Educação***. Lavras: UFLA, 2020. Disponível em: <<http://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/157/111>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COUTINHO, T. Entenda o que é network e monte uma excelente rede de contatos! Juiz de Fora: Voitto, 2020. Disponível em: <<https://www.voitto.com.br/blog/artigo/network>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba: PUCPR, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/3058/2986>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

GOERGEN, Pedro. **Ciência, sociedade e universidade**. São Paulo: Scielo, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mnKFZpVw6hrfb3Jpd3kvR3H/?lang=pt>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RIFKIN, J. **The age of access**. New York: Penguin Putnam, 2000.

RODRIGUES, L. P. *et al.* **O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior**. Disponível em: <<http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão. **Universidade e sociedade: uma relação possível pelas vias da extensão universitária**. Bahia: UFBA, 2013.

A IMAGINÁRIA HEGEMONIA CULTURAL BOLSONARISTA E A VERBORRAGIA DO ÓDIO NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL¹

Celso Gabatz²

INTRODUÇÃO

A conflagração cultural e a retórica do ódio tem sido um tema recorrente na realidade brasileira contemporânea. O pano de fundo desta conformação inusitada convergiria para a necessidade da destruição de inimigos que teriam inventado o famigerado “marxismo cultural”. A teoria crítica, o pensamento dialético, os ideários emancipatórios e progressistas, as teorias vinculadas aos movimentos contra o racismo, o machismo, a homofobia, em última análise, serviriam a um propósito ardiloso para promover a inversão de valores essenciais à sociedade. A guerra cultural, como o próprio nome denuncia, não é apenas um embate de ordem política, cultural ou balizada por conotações democráticas. Busca-se acionar referências culturais autoritárias que permitam fabricar o ódio, legitimar a violência e aniquilar os adversários, tornando-os inimigos a serem destruídos, simbólica e, se necessário for, até fisicamente.

A pretensa hegemonia cultural esboçada pela governabilidade brasileira atual se nutre do pensamento autoritário e almeja implantar um projeto de cunho autocrático. Nesse horizonte, a cultura adquire uma relevância política notável para a defesa e o aprofundamento da democracia substantiva. Aquela que luta contra a desigualdade, produz o reconhecimento dos grupos oprimidos e explorados, assegura e amplia direitos, sejam eles econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais. A verborragia do ódio adota um tom alarmista que, aliada a contenda cultural, adquire êxito ao amalgamar uma coesão social capaz de resistir a alguma realidade que se encontre em rota de

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Pós-Doutorando e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdades EST, São Leopoldo-RS. Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Mestre em História (UPF). Pós-Graduado em Ciência da Religião e em Docência no Ensino Superior. Graduado em Sociologia, Teologia e Filosofia. E-mail: gabatz12@hotmail.com

colisão (ROCHA, 2021).

A inimizade se torna paradigmática na realidade conjuntural brasileira contemporânea. Há uma paranoia administrada por um governo em guerra contra as instituições. São as universidades, o conhecimento, as ciências e as artes. Se instaurou uma visão de mundo marcada pela negação do óbvio. A violência verbal, simbólica ou física, tem uma função pedagógica. A ameaça é projetada na forma de medo. Os embates buscam consolidar uma hegemonia que em sentido político visa a eliminação do diferente. O discurso simplório é, em geral, (de)marcado pela publicidade da violência.

Interessa, nesta abordagem, portanto, compreender alguma questões inerentes ao processo pelo qual a democracia brasileira engendrou um estado de exceção e hoje se apresenta como significante vazio³ (LACLAU, 2013) de um regime autoritário, envolvendo o poder judiciário, o poder legislativo, o poder midiático e também o religioso. Trata-se de observar o projeto presente no Brasil dentro do escopo do neoliberalismo. A ideologia não é mais apenas um véu que acoberta interesses do mercado, mas, se tornou a própria mercadoria que, na forma de discurso de ódio e desinformação tem alto poder emocional ao ser ofertado às massas.

OS MEANDROS HISTÓRICOS DA GUERRA CULTURAL

A “guerra cultural” não nasceu com Jair Bolsonaro. Ela eclode por conta das contradições sociais e culturais pelas quais o mundo e o Brasil, em particular, passaram nas últimas décadas. As lutas pelos direitos civis, pelos direitos das mulheres, pela livre expressão das sexualidades, em favor da proteção ao meio ambiente transformaram a ação política de forma profunda em todo o mundo. Os processos de descolonização também alteraram dramaticamente o conteúdo das políticas progressistas, incorporando novos movimentos e agentes fazendo emergir novas subjetividades na cena pública.

Nos últimos anos, a perspectiva a respeito da igualdade ultrapassou o mundo do trabalho e avançou para outras áreas da sociedade. O privado passou a ser, em sentido mais amplo, também público. A natureza das lutas políticas dos movimentos antirracistas, feministas, LGBTQIA+ e ambientalistas alterou a dinâmica de diversas instituições sociais, como as universidades, as famílias, as igrejas e até mesmo as relações interpessoais, que ganharam feições mais plurais. Não foi algo simples esta incorporação de novos

3 Significante vazio faz convergir múltiplos significados em um mesmo discurso a ponto de se perder o sentido inicial pelo excesso de sentidos incorporados e assim provocar forte adesão para um conjunto vasto e variado de indivíduos. O que estabelece a unidade não é algo positivo que as pessoas partilham, mas, a oposição a um inimigo comum.

movimentos e reivindicações nas plataformas políticas, mas, aos poucos se percebeu que essas demandas e estes indivíduos haviam vindo para ficar.

Wendy Brown (2019) em seu livro - *Nas ruínas do neoliberalismo*, propõe o diagnóstico de que a ascensão atual dos movimentos de direita e extrema-direita pode ser explicado pelos efeitos corrosivos do neoliberalismo às democracias liberais do Ocidente. Para a autora, estes movimentos surgem a partir das ruínas deixadas pela hegemonia neoliberal, sobretudo, a partir do final do século XX. A autora entende que o neoliberalismo não seria apenas uma forma de organizar as relações econômicas, mas, igualmente, se caracterizaria por uma racionalidade política capaz de definir formas específicas de governo e modos de socialização e individualização dos sujeitos. Por conta disso, a autora busca contribuir com a análise dos elementos e, por conseguinte, dos efeitos dessa racionalidade neoliberal com o objetivo de melhor compreender os ataques feitos à democracia, substituindo os valores de justiça social e igualdade em detrimento de uma moralidade.

O sociólogo britânico, Anthony Giddens, publicou uma obra indispensável ao debate - *Transformação da intimidade*. Na sua abordagem, o autor aponta para uma reconfiguração completa das relações amorosas e interpessoais em curso no Ocidente. Para ele, a sexualidade, a afetividade, as amizades, as relações amorosas entre pais e filhos ganhariam aspectos mais porosos. Giddens entende que esse movimento renovador das subjetividades seria irresistível (1993). O comboio das mudanças de condutas e comportamentos estaria passando e quem não embarcasse, seria, inevitavelmente, atropelado.

Em 1991, o sociólogo norte americano, James Davison Hunter, lançou um livro intitulado - *Culture wars: the struggle to define America*. A tese central da obra estava calcada na ideia de que a divisão política tinha sido alterada nos Estados Unidos. Ele afirmava que estava se consolidando uma divisão da sociedade estadunidense a respeito de temas como o direito ao aborto, o porte de armas, a participação das igrejas no âmbito do Estado, a legalização do uso de entorpecentes, direito ao casamento para grupos LGBT. Assim, a polarização ideológica havia transformado os horizontes sociais e culturais, fazendo com que os posicionamentos ideológicos com relação a temas sensíveis ganhassem o protagonismo na disputa dos rumos do país.

A partir da leitura proposta por James Davison Hunter, os temas econômicos, que dominaram a disputa política por muito tempo, agora não possuíam a mesma predominância no debate público. Outras questões acabariam por dividir as opiniões e seriam de importância equivalente aos temas econômicos. O que definiria a disputa política seria, na visão deste autor, a batalha crescente pelo controle das instituições sociais e culturais entre conservadores

e progressistas. A análise de Hunter converteu-se, gradualmente, em plataforma política para os setores mais conservadores ou reacionários que consideravam estar em curso efetivamente uma “guerra cultural” nos Estados Unidos e, por extensão, no mundo.

Houve uma apropriação política do livro de James Hunter por diversos setores da direita neoconservadora. Esta ação serviu à instrumentalização não apenas para uma visão de mundo, mas, para inúmeras estratégias e ações políticas. A leitura dos conflitos políticos acabou sendo simplificada por conta de um ideário tido como “guerra cultural” para o qual era necessário um ativismo opositor. Para estes grupos, cada demanda progressista necessitava ser combatida em nome das tradições que definiam as bases da sociedade americana. Preservar a família tradicional, o casamento heterossexual, a hierarquia patriarcal, a desigualdade racial, seriam as tarefas primordiais. Isto significava também um combate às instituições que poderiam fomentar perspectivas progressistas na sociedade como as universidades e a imprensa. Os debates públicos passam a ser mediados por uma lógica moral e religiosa que suplanta outras questões públicas sobre economia, saúde e educação (HUNTER, 1991, p. 49).

Progressivamente, a “guerra cultural” avançou para se converter em uma estratégia de setores reacionários para a conquista do poder nos Estados Unidos. Houve uma busca estratégica pelo silenciamento de grupos e o desenvolvimento de mecanismos para tornar possível instrumentos de ação política mais concretos. É preciso destacar que, a despeito das muitas pautas entabuladas, há, por óbvio, um contexto que, entrementes, favorece muito a adesão, sobretudo, por conta do aumento exponencial das desigualdades sociais operadas pelo neoliberalismo. Em um país onde o fosso entre pobres e ricos aumenta drasticamente, a narrativa que responsabiliza os intelectuais, as políticas de igualdade de gênero e a equidade racial pelos males da classe trabalhadora tornou-se apelativa e, não por acaso, ganhou as condições de cativar adeptos (AVRITZER, 2020).

As ideias difundidas no Brasil se moldam no debate público nacional a partir de elementos próprios de nossa história e de nossa conjuntura. Percebe-se um esforço para a divulgação de ideias neoconservadoras estadunidenses em sintonia com uma plataforma capaz de absorver certas peculiaridades da identidade brasileira (SOUZA, 2018). Nesse processo, é fundamental observar a atuação de uma das figuras mais controversas da atualidade. O auto-proclamado filósofo e ideólogo, Olavo de Carvalho, falecido recentemente.

[...] duas teorias conspiratórias, constitutivas da visão de difundida pelo escritor Olavo de Carvalho e que lhe servem de referência: A primeira é

a teoria da hegemonia esquerdista no mundo, que postula que os valores da esquerda teriam se espalhado pela sociedade e pelas instituições e dominariam o planeta. [...] A segunda teoria é a do globalismo, que denuncia uma elite global que controlaria o mundo com base em seus valores (VALLE, 2021, p. 6).

Carvalho acreditava existir uma hegemonia no campo das ideias à esquerda com o objetivo de minar a cultura ocidental. Suas posições marcadas pelo extremismo, certamente, ajudaram para a promoção de inúmeras teorias conspiratórias, distorções epistêmicas e os atuais negacionismos. Sua postura era a de simplificar certos conceitos ou teorias e normalizar a ignorância por meio de um discurso de ódio através de uma linguagem simplória que engendrava o medo e a repulsa.

A HEGEMONIA CULTURAL REACIONÁRIA BOLSONARISTA

O “marxismo cultural”⁴ seria o equivalente direto ao “politicamente correto”. Compreendido pelas forças reacionárias como uma interdição da liberdade de expressão pública de opiniões sexistas, homofóbicas e racistas e uma estratégia para a imposição das concepções progressistas na sociedade. Trata-se de um espantinho a ser combatido. Emitir opiniões racistas, sexistas e homofóbicas passa a ser um ato de rebeldia.

Outro espantinho criado pelos ideólogos conservadores e que se alinha com o “marxismo cultural”, a ideia de “ideologia de gênero” é igualmente potencializada. De acordo com os reacionários, a “ideologia de gênero” seria um instrumento para (re)afirmar a inexistência do sexo biológico e induzir a homossexualidade entre as crianças. Um delírio que nada tem a ver com os fundamentos epistemológicos que norteiam os estudos de gênero, mas, que representa uma arma ideológica poderosa para o amplo espectro dos fundamentalismos religiosos (VILLAZON, 2015).

A partir de concepções distorcidas como o “marxismo cultural” os grupos reacionários avançam contra os estudos culturais e científicos em uma luta que se trava para tutelar as pesquisas nas universidades, o ensino nas escolas e o repertório das exposições artísticas. Há uma crescente criminalização de pesquisas que investigam os temas de desigualdades de gênero, raça e

4 O “marxismo cultural” tem sido utilizado como referência a uma profusão heterogênea de tendências vistas como progressistas: pós-estruturalismo, feminismo liberal, movimentos pela liberação sexual, etc. É, em geral, apresentado de forma caricatural, vulgarizada, ostentatória e, não por acaso, situado no amplo espectro do marxismo (COSTA, 2020a).

sexualidade como estruturantes de nossa sociedade. Como ato contínuo, estes grupos ganham representação política e as teorias exacerbam maior materialidade em relação as políticas públicas que buscam cercear a livre expressão das diversas manifestações identitárias (LILLA, 2018).

A ideia de “marxismo cultural” não é exatamente uma novidade no repertório da extrema-direita mundial e na noção do bolsonarismo, em particular. No final da segunda década do século passado, Adolf Hitler já havia incluído no glossário extremista a expressão “bolchevismo cultural”, que contém um conteúdo muito parecido com a sua versão contemporânea. Hitler se inspira e uma vertente conservadora que identificava na produção modernista uma perspectiva de decadência cultural. Foi justamente na sua obra seminal – *Minha luta* (1983), que ele sugeriu a junção entre o socialismo e a arte moderna. Para o ditador nazista, as obras modernistas seriam fruto de “gente degenerada”, de “artistas desvairados” que estariam “consumidos pelas ideias do marxismo”. O corolário nazista era uma mistura de racismo e anticomunismo que repercutia um suposto predomínio das ideias marxistas – produzidas por judeus – responsabilizados pelo declínio da Alemanha.

A concepção nazista de que o progresso na cultura e nas artes consistia em uma tentativa de desgastar os valores tradicionais da sociedade alemã, é basicamente a mesma que os grupos reacionários cultivam na atualidade. A aversão ao desenvolvimento intelectual, uma premissa completamente distorcida a respeito dos acontecimentos e uma concepção normalizadora das desigualdades, conformam o imaginário da extrema-direita e são forçosamente acoplados na embalagem de um suposto “marxismo cultural”. São exemplos que se convertem em uma potente teoria da conspiração que capacita grupos para o desenvolvimento de uma aniquilação simbólica dos que pensam e agem de forma diversa.

No Brasil, as visões retrógradas que unem a extrema-direita e os fundamentalismos têm um terreno fértil em uma sociedade marcada pelas desigualdades, pelo privilégio e pelas hierarquias. Assim, as ideias que se organizam em torno de uma pretensa “guerra cultural” combinada com um caldo histórico de autoritarismo e desequilíbrio de acesso a uma cidadania elementar tem raízes profundas no caso brasileiro. A pesquisadora Lília Schwarcz afirma que a história nacional é marcada pelo autoritarismo, a violência e por múltiplas contradições socioculturais.

‘O passado nunca foi, o passado continua’ (...). Mas é esse passado que vira e mexe vem nos assombrar, não como mérito e sim como fantasma perdido, sem rumo certo. O nosso passado escravocrata, o espectro do colonialismo, as estruturas de mandonismo e patriarcalismo, a da

corrupção renitente, a discriminação racial, as manifestações de intolerância de gênero, sexo e religião, todos esses elementos juntos tendem a reaparecer, de maneira ainda mais incisiva, sob a forma de novos governos autoritários, os quais, de tempos em tempos, compõem na cena política brasileira (SCHWARCZ, 2019, p. 224).

Assim, a emergência do reacionarismo como uma força política de peso no país está ligada a, pelo menos, dois movimentos: externamente, conectada com o avanço político da extrema-direita pelo mundo; internamente, como uma reação concreta aos avanços democráticos pelos quais o país passou desde a redemocratização. Na associação entre os fatores externos e internos que se conforma o pensamento reacionário contemporâneo e a versão da retórica do ódio consolidada pelo bolsonarismo.

Desde a redemocratização e a Constituição de 1988, o país passou por mudanças que, embora tímidas para alterar as estruturas, modificaram a configuração social. Medidas que abriram espaço para a criação de um limitado Estado de bem-estar social. As políticas públicas desenvolvidas em alguns setores da educação, cultura e dos direitos humanos foram sensíveis para os extratos reacionários. Houve uma acolhida da diversidade e das identidades culturais, com uma ação mais proativa junto aos povos indígenas, quilombolas e mulheres, por exemplo. As mudanças facilitaram a organização de uma nova vertente política (MIGUEL, 2017). Ela emergiu de um caldeirão de posições e interesses, aparentemente contraditórios, mas que encontrou na conjuntura as conexões e convergências, levando distintos grupos reacionários para um terreno comum: o bolsonarismo.

Uma elite (em tese liberal) fomentando ideias de negação da política e financiando personagens ligados a projetos antidemocráticos, com o intuito de fustigar as forças progressistas de modo a implementar um programa econômico neoliberal. Uma massa conservadora de classe média capturada e sensibilizada por um discurso de que o sistema político estava corrompido. Um crescimento da influência política das igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais desejosas para incidir no espaço público por meio de certas concepções obscurantistas. Uma corporação militar descontente com a possibilidade de revisão de seus atos praticados durante o regime de exceção. Separados, estes esses grupos talvez não teriam a possibilidade de conquistar uma maior adesão, mas, unidos, formaram uma coalizão capaz de viabilizar o avanço de um projeto autoritário como aquele descortinado por Jair Bolsonaro (MATTOS, 2020).

Além da conjuntura propícia, houve uma transformação importante na comunicação que deu impulso para a divulgação das ideias desses círculos

reacionários. Antes mediados pelos meios de comunicação tradicionais, as posições políticas e as teorias conspiratórias que alimentam a visão de mundo conseguiam uma difusão limitada na cena pública. Através das redes sociais, as ideias reacionárias ganharam uma plataforma que possibilitou o convencimento em massa.

O problema (...) não é a incapacidade de distinguir o verdadeiro do falso (...), mas o pavor suscitado pela possibilidade de perda do mundo, acrescido do aturdimento provocado pela traição dos que se resolveram se refugiar fora dele. Quando o solo comum (tanto no sentido material quanto figurado) se encontra ameaçado, é a condição mesma de possibilidade do político que arriscamos perder; é por isso que (...) se defende que a política da pós-verdade é, na verdade, uma política da pós-política (COSTA, 2020b, p. 153).

Esta realidade impulsionada, sobretudo, no âmbito digital, não chega a ser uma estratégia original. O cientista político Giuliano Da Empoli mostra em seu livro - *Os engenheiros do caos*, que os discursos da extrema-direita foram difundidos por meio de compreensão apurada de como a comunicação política mudou a partir do advento das redes sociais. Ele mostra como os especialistas em comunicação da extrema-direita usam os algoritmos para melhor formatar seus discursos e, assim, atingir os anseios específicos de cada indivíduo. É um instrumento poderoso de convencimento de massa.

Cada categoria de eleitores recebeu uma mensagem sob medida: para os animalistas, uma mensagem sobre as regulamentações (...) que ameaçam os direitos dos animais; para os caçadores, uma mensagem sobre as regulamentações (...) que, ao contrário, protegem os animais; para os libertaristas, uma mensagem sobre o peso da burocracia (...); e para os estatistas, uma mensagem sobre os recursos desviados do Estado de bem-estar para a União (2020, p. 151).

A estrutura das redes sociais funciona como uma espécie de trampolim para que grupos reacionários disseminem teorias da conspiração que ao ganhar adeptos colocam em suspeição certos instrumentos reconhecidos de produção da informação e do conhecimento como o jornalismo e a ciência. Se de um lado as redes sociais fomentam um ideal de democratização das informações e do conhecimento, por outro, elas se encontram presas a um modelo que aprofunda as desigualdades e gera falsas equivalências entre a informação e as mentiras. A difusão de conteúdos falaciosos acerca do “marxismo cultural” e a da “ideologia de gênero” são um risco à democracia, mas, infelizmente, trazem lucros para as plataformas midiáticas.

A perspectiva política implantada na história recente do Brasil reforça um sentido autoritário, pois o debate democrático não comporta a dualidade

“amigo-inimigo”. A democracia, conforme a observação de Chantal Mouffe, se organiza em uma lógica adversarial (2018, p. 13-19). A divergência de opiniões e posições é inerente ao jogo democrático, mas, o confronto democrático jamais deveria conceber a destruição física ou simbólica dos adversários. Aliás, é justamente isso que diferencia a luta pela hegemonia política que se concebe em um campo de imposição das ideias por meio de uma visão que pressupõe a eliminação do outro, abrindo caminho para a violência (LACLAU, 2011).

A Carta Magna, o Supremo Tribunal Federal, as universidades, a educação pública, a cultura, os artistas, a imprensa e até mesmo o poder legislativo são fustigados em uma guerra, cujo final é a eliminação das diferenças no espaço público. A estratégia busca reduzir a atuação e a complexidade das instituições, partidos de esquerda e movimentos sociais incluídos em uma grande teoria da conspiração onde cada uma dessas organizações são apresentadas como parte de uma articulação para implantar uma “ditadura comunista anticristã” no país.

Bolsonaro e seus seguidores são transformados no último bastião da “moral cristã” e dos “valores ocidentais”. Seriam, por óbvio, os únicos capazes de confrontar e derrotar este estado de coisas que se impõe no horizonte das relações sociais. A redução e a simplificação estão na base da lógica desta retórica do ódio formulada pelo reacionarismo brasileiro atual. Qualquer debate complexo é reduzido a certas simplificações grosseiras, destituídas de um senso básico de razoabilidade. O adjetivo “comunista” acabou se transformado em xingamento e, não raro, serve para atacar qualquer um que ouse discordar da lógica presente nas interlocuções do dia a dia.

O reacionarismo brasileiro atual tem a ver com a conformação de uma série de aspectos próprios de uma classe média branca, heterossexual e economicamente remediada que viu seu status social ameaçado pelas políticas de inclusão e cidadania. Esta realidade também é marcada de forma direta por um fundamentalismo religioso que conflui para que tenhamos uma proliferação de ideias que enfatizem o repúdio a temas comportamentais. Trata-se de setores que se encontram com o pensamento reacionário a partir do substrato ideológico que une o moralismo e a desregulamentação econômica (MESSEMBERG, 2017).

O desprezo pela cultura é o vetor estruturante da política atual. Há um projeto em curso para um apagamento da diversidade e das diferenças em um país multicultural. Isso implica na destruição das políticas públicas desenvolvidas, mas, igualmente, na reconquista da memória olvidada pelas elites (KEHL, 2020). Pretende-se reescrever a história nacional, excluindo

o povo como agente e retomando uma hierarquia dominante e hegemônica. Por isso, a máquina de governo comandada por Jair Bolsonaro age de forma deliberada para exacerbar o apagamento simbólico da diversidade cultural por meio de uma drástica redução financeira, o desmonte institucional e o retorno de políticas de censura e perseguição a quem não segue a lógica governamental.

O objetivo é a destruição das estruturas capazes de desenvolver o pensamento crítico e de propor uma versão alternativa da vida. O fim da “guerra cultural” e a retórica do ódio é o extermínio do outro. É uma técnica de poder, nos termos de Michel Foucault (1988), com o objetivo do domínio autoritário. Por isso, esta imaginária hegemonia cultural bolsonarista posta em marcha no Brasil funciona como um mecanismo de desestruturação daquilo que foi sendo consolidado com muito esforço ao longo da nossa história. Nada é construído acima dos escombros. A devastação torna-se um instrumento de poder com fim em si mesmo.

CONCLUSÃO

Ao longo da história, o poder sempre buscou a capacidade de perceber as manipulações como tarefa de intelectuais, em geral, educadores, professores e artistas. Destruir essa frente natural de resistência é uma tarefa fundamental das ideologias. Para além da perseguição, da demonização de personagens no habitual clima de caça às bruxas que rende resultados importantes, mas, não resolve a questão do pensamento único e da dominação almejada pela ideologia.

A verdade é um valor sequestrado pelas ideologias, mas, no caso brasileiro o que se percebe é uma implosão deste preceito. A destruição da verdade dá lugar a uma espécie de desinformação que se firma como novo paradigma. A informação distorcida, falsificada e ilusória produz um ambiente no qual todos são submetidos, cognitiva e emocionalmente, e, desse modo, levados a agir como robôs. Políticos, meios de comunicação e igrejas vêm produzindo cenas espetaculares. São imagens, rituais, capazes de tocar as pessoas desprotegidas em instâncias subjetivas. Chocados diariamente por informações falsas e violentas, atingidas no plano de suas experiências, as pessoas se deixam levar sem nenhuma chance de exercer o pensamento crítico e reflexivo.

O pensamento crítico é o que o cinismo visa aniquilar por completo. Não se trata de uma mentira pura e simples que poderia ser percebida por todos ou que, desmascarada, nos devolveria à verdade. Se trata de uma

modificação do sentido próprio da mentira e da verdade na construção do acordo pelo qual aqueles que estão em desacordo são transformados em inimigos, perseguidos e demonizados. A retórica do ódio é a linguagem que vem caracterizando as alas mais radicais alinhadas com Bolsonaro. Ela se utiliza de ferramentas discursivas. Trata-se de uma linguagem cheia de dramaticidade e palavras de efeito. A finalidade é a eliminação do outro, o diferente ou divergente. Para tal, não raro, são utilizadas sentenças recheadas de palavras por meio das quais se postula desqualificar os adversários, vistos como inimigos. Esta verborragia sequestra tudo aquilo que não confirme as próprias convicções, em geral, radicalizadas. A palavra serve para a humilhação pública do outro e a sua conseqüente desumanização.

A população é levada a seguir uma ideologia autoritária por meio de processos que envolvem não só os meios de comunicação tradicionais e as redes sociais, mas, igualmente, denominações eclesíásticas envolvidas por teologias fundamentalistas que disseminam ideias preconceituosas, discursos de ódio e a violência religiosa, sobretudo, contra associações de matriz indígena e africana. Além disso, o ódio a algumas destas religiões se coaduna com o ódio às mulheres e às feministas, ao sexo e gênero em um cenário de uma verborragia do “gênero” que passou a ser tratado como ideologia em uma distorção sem precedentes.

A analogia descortinada pelo filósofo Giorgio Agamben (2009) acerca do tempo e as suas fraturas nos dias atuais pode iluminar nossos caminhos. Para o autor, a contemporaneidade seria como o céu da noite em sua imensa escuridão; alguns, apenas verão o escuro, outros, entenderão que por trás da escuridão existem milhares de galáxias remotas e em expansão. O pensador italiano nos lembra que contemporâneos são raros, pois conseguem ver além daquilo que está no horizonte do olhar. Ser contemporâneo é antes de tudo ter coragem ao manter os olhos fixos no escuro da época em que se vive e perceber nessa escuridão uma luz que se dirige até nós, ao mesmo tempo que parece se distanciar.

Estamos diante do funcionamento de uma guerra política com o objetivo de promover a aniquilação das subjetividades e colocar à disposição o consumo fácil do ódio. A partir disso, a ação humana é controlada. A ideologia fecha as portas para um outro imaginário teórico e prático. Pensar reflexivamente se torna, cada vez mais, um ato de resistência. Se a ideologia na atual conjuntura brasileira implica uma crença sem um saber, por outro lado, mas como faceta de uma mesma realidade, há uma crença que envolve uma incapacidade de acreditar no que se sabe ou de perceber o óbvio, pois nada mais está oculto no império do cinismo.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chape-có, SC: Argos, 2009.

AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2020.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Politéia, 2019.

COSTA, Iná Camargo. **Dialética do marxismo cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2020a.

COSTA, Alyne. Aqui quem fala é da Terra. In: LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo: Vestígio, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade (1): a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIDDENS, Anthony. **Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

HITLER, Adolf. **Minha Luta**. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

HUNTER, James Davison. **Culture wars: the struggle to define America**. Nova York: Basic books, 1991.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LILLA, Mark. **A mente naufragada: sobre o espírito reacionário**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes brasileiros. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 32, N. 3, Set/ Dez, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. **Consenso e conflito na democracia contemporânea**. São Paulo: Unesp, 2017.

MOUFFE, Chantall. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Guerra cultural e retórica do ódio: crôni-**

cas de um Brasil pós-político. Goiânia: Caminho, 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. São Paulo: Estação Brasil, 2018.

VALLE, Vinícius do. Ideologia, perspectivas e as bases do bolsonarismo. **Le Monde Diplomatique**. São Paulo, n. 165, abr. 2021, p. 6-7.

VILLAZON, Julio Cordóva. Velhas e novas direitas religiosas na América Latina. In: VELASCO e CRUZ, KAYSEL & CODAS. **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

O REORDENAMENTO NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lillian Luciana Barroso¹

Bruna Beatriz da Rocha²

INTRODUÇÃO

A década de 1980 foi marcada por uma intensa expansão do neoliberalismo em escala mundial juntamente com o advento da tecnologia em que atingiu todas as esferas tanto no âmbito político, social, econômico e cultural, culminando em grandes transformações no mundo do trabalho, afetando não só a materialidade daqueles que dele o vive, como também sua subjetividade e modo de ser.

O processo de globalização afetou diretamente a estrutura organizacional no mundo do trabalho, novas demandas surgiram o trabalho que antes buscava no indivíduo um corpo forte, saudável para a realização dos processos de produção em série e de massa agora visa um trabalhador com competências, que saiba operar em várias máquinas.

A combinação entre a demanda fabril e o conhecimento aprimorado foi muito importante para a instalação de um novo ritmo de produção e consumo de mercadorias. Assim, afim de melhorar a qualidade das mercadorias foram criadas as teorias fordismo e o taylorismo, que segundo Antunes, 2010, em conjunto predominaram a grande indústria capitalista ao longo de todo o século. A teoria fordista baseia-se na produção em massa, mas para isso é preciso que haja consumo em massa, já a teoria taylorista aponta que cada

1 Professora atuante na rede pública de ensino. Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena. Graduada em Pedagogia pela Unicesumar. Especialista em Educação Física Escolar e Atividades Recreativas pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Especialista em Gestão Escolar pela FAVENI. E-mail: lillipqna@gmail.com.

2 Professora da rede pública e da rede privada de ensino. Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo IF Sudeste MG – Campus Barbacena. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Didática e Trabalho Docente pelo IF Sudeste MG – Campus São João del-Rei. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela FAVENI. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

trabalhador deve desenvolver uma atividade específica no sistema produtivo da indústria.

Neste período o capitalismo toma força significativa a qual se expande para países subdesenvolvidos, desta forma o Estado muda seu papel, deixa de intervir nas forças do mercado passando para as mãos privadas. As empresas passam a gerir as forças do mercado de modo a objetivar o lucro, a competição e a produtividade, de forma a elevar a produção e conseqüentemente o consumo de mercadorias.

Novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em séries e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (Antunes, 2006, p.24).

O meio de produção fordista tem por característica a produção em massa, onde vários trabalhadores na linha de produção fabril tinham que se adaptar ao ritmo da máquina, o trabalho tinha no seu interior a coletividade ao qual era controlado rigorosamente pelo tempo, para que desta forma houvesse uma maior produção em série. Os produtos eram homogêneos, não havia grande variedade, se produzia apenas o que era para consumo rápido. Ainda neste meio de produção podíamos observar uma grande organização e atuação dos sindicatos dos trabalhadores, em que visavam de fato aos interesses dos mesmos, com maior poder de negociação.

Devido à reestruturação econômica o meio de produção deixa de ser fordista, pois, o mesmo já não atende mais as demandas do mercado, e passa a ser o Toyotismo, ao qual atende as necessidades do sistema vigente “o capitalismo”. Há um incremento do número de máquinas sofisticadas e especializadas no trabalho de forma a fazer surgir um novo tipo de trabalhador “polivalente” aquele que opera mais de uma máquina, realiza várias tarefas, acarretando em um aumento potencial de desemprego, e conseqüentemente há uma maior exploração e precarização no mundo do trabalho. O desemprego gera a competitividade entre os trabalhadores, advinda do capitalismo, já não se veem mais como coletivo e sim individual. Os sindicatos dos trabalhadores perdem força, os trabalhadores não se sentem motivados para reivindicarem seus direitos, desta forma surgem os sindicatos vinculados aos objetivos das empresas.

A Educação Física juntamente com outras áreas vem sofrendo modificações devido às novas forças econômicas e políticas, advindas do capitalismo que adentrou ao mundo do trabalho modificando toda a sua esfera. Dessa forma, tal sistema tem em suas raízes o neoliberalismo e a crise constante ao qual

explora e precariza ao máximo o trabalhador para à obtenção de lucros pela hegemonia. Assim, o presente capítulo busca refletir sobre o mundo do trabalho dos professores de Educação física através de uma revisão bibliográfica.

REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

As mudanças ocorridas no mundo globalizado e atual e sua configuração específica na realidade brasileira exigem um novo modelo de cidadão-trabalhador, esse novo cidadão possui uma nova forma de pensar, de agir, de comunicar-se, e principalmente, de estar no mundo.

Aparece uma nova maneira de organização do modo de produção capitalista, denominada de acumulação flexível. Ao contrário do sistema organizacional de base fordista, em que os papéis desempenhados pelos trabalhadores eram associados ao cargo ou ao posto de trabalho, a relação se inverte. A importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que ela exerce.

A partir da década de 1990, os professores de Educação Física passaram a organizar-se enquanto classe. O que culminou na criação de órgãos representantes da mesma, e que defendem os interesses de classe dessa parcela da sociedade. A burguesia se apropria da cultura corporal e a vende para população, tendo esta sido transformada em mercadoria. Entretanto, só aquele que possui poder aquisitivo terá acesso a essa mercadoria.

A regulamentação da Educação Física não necessariamente proporcionou o reordenamento do trabalho desse professor, entretanto, o sistema CONFEF/CREF (Conselhos fiscalizadores da profissão), mantém relações intensas nas mudanças nas condições de trabalhos dessa classe.

A regulamentação da profissão aprovada pela lei 96.96/98, se encontra agregada a um interesse capitalista, ligada a privatização da mesma, onde há mais vagas, mas em condições precárias, sendo o conselho parceiro desses novos campos de atuação recebendo sua parcela as custas do trabalhador mal remunerado e precarizando ainda mais o seu modo de trabalho. A regulamentação da profissão favorece em grande escala o sistema capitalista, a burguesia e os próprios conselhos profissionais.

É importante lembrar que o processo de regulamentação da profissão já vem sendo discutido desde 1940, envolvendo o projeto de regulamentação da profissão elencada e debatida pelos próprios profissionais da área. A regulamentação neste período só não foi sancionada devida ao ambiente de trabalho que o profissional atuava (escolar), sendo que este já era regulamentado, então, a partir do momento o profissional da Educação Física ampliou seu

espaço de trabalho migrando dos espaços escolares, ditos como formais, para as academias e clubes, os não formais, assim, enfim a profissão pode ser regulamentada com o intuito de defender os interesses desses novos trabalhadores.

Como percebemos no estudo, a defesa da regulamentação da profissão nas diversas áreas não partiu de uma estratégia única e exclusiva de defesa contra os ataques do sistema CONFEF/CREFs. Antes disso, dizia respeito à disputa no interior de cada área, para que um determinado grupo desse uma direção a ela. Para parte deles, ainda existe a leitura de que a regulamentação da profissão seria uma saída para as contradições do mundo do trabalho contemporâneo. Não consideram, pois, que tal processo não resolve a precarização do trabalho, compreendida enquanto fenômeno da crise do capital e também a forma plus de extração de mais-valia como forma de gerência desta crise. Neste ponto, para José Luiz Cirqueira Falcão (2000), dois fenômenos inerentes à sociedade capitalista seriam a mercantilização e a esportivização das práticas corporais. A questão que este estudo trouxe para uma investigação foi: não seria, a regulamentação da profissão, um novo fenômeno, de avanço da crise do capital, que se juntaria aos demais? Entretanto, tal questionamento merece conduzir uma investigação própria, na proporção em que sejam oferecidos elementos históricos ainda não consolidados no presente momento (NOZAKI, 2004, p. 327).

O professor da Educação Física que trabalha fora da escola deixa de ser representado pelo sindicato dos professores e hoje quando é representado, isto é feito por sindicatos possuem poder de representatividade e de negociação inferior. O trabalhador informal passa a ser maior exercido sob precarização e acaba muitas vezes recebendo menos que no âmbito formal.

Apesar do sistema CONFEF/CREF ser um conselho que deveria trabalhar em prol do profissional, isso não ocorre, o que podemos notar é que este busca apenas o lucro próprio em detrimento da Educação Física, e péssimas condições de trabalho, que em vezes acarretam no abandono da profissão.

Refletindo sobre as investigações realizadas sobre a área de Educação Física, o autor Hajime (2008), nos ajuda a compreender:

Os estudos dos anos de 1990 a respeito da temática do trabalho do professor de educação física aumentaram, porém, obedecendo à lógica fundada pelos apologetas do assim chamado mercado de trabalho em expansão. Os indicadores mais estudados nestes estudos são: 1) aspectos de crescimento ou decréscimo do mercado de trabalho; 2) aspectos de ocupação ou não ocupação, por parte do professor, no mercado de trabalho; 3) aspectos de atratividade do mercado de trabalho; e 4) aspectos da imagem de profissionalização do professor de educação física perante o mercado. Como resultados mais usuais, têm se obtido: 1) a expansão dos campos não-escolares em detrimento do campo escolar; 2) o trabalho do professor nos dois campos, com ascenso nos campos não-escolares; 3) as vantagens dos campos não-escolares

quanto a rendimentos e à flexibilidade de trabalho, em contraste com a estabilidade possibilitada a partir do serviço público; 4) a tensão entre competência profissional a partir do modelo de formação continuada e o modelo do registro no conselho profissional (NOZAKI, 2008, s/p).

Os autores avaliam com otimismo o mercado de trabalho dos campos não-escolares vendo como uma área que pode vir a ser promissora, também apontam para a decadência do magistério. Assim, com a desvalorização do campo-escolar é apresentada a expansão das práticas corporais, que abriria um novo campo de trabalho, até então não evidente ao professor.

Para os recém-formados desta década em diante, os campos não-escolares – academias, clubes, condomínios, espaços de lazer e recreação, hotéis, entre outros – apresentou-se como um atrativo e uma alternativa, com relação à escola, de se conseguir rendimentos superiores (FERREIRA, RAMOS, 2001 s/p.).

Observamos que com as novas demandas do capitalismo a educação física precisa se fortalecer, compreendendo que todos os professores que atuam no campo-escolar ou não-escolar estão sendo ainda mais precarizados com a divisão entre licenciatura e bacharelado, visto que, independente do campo que os profissionais estão atuando eles exercem a função de professores.

CONCLUSÃO

A disciplina de educação física vem sendo refletida por filósofos e educadores, fazendo dela um campo de estudo e pesquisa, associando-a a contextos educacionais mais amplos e lutando contra o descaso da maioria dos teóricos que a percebem como elemento menor, secundário, do fenômeno educacional e não raro encarada unicamente como instrumento para a veiculação da ideologia dominante.

Atualmente percebemos que a educação física tem tentado justificar sua presença na escola, e também perante outras disciplinas, ainda sobre o seu lugar, geralmente secundário, na organização escolar, isolada das demais disciplinas.

Quando tratamos da história da educação física no Brasil, contudo, vemos que nem sempre foi assim. Tivemos a influência das Instituições Militares, quando a ação “pedagógica” se legitimava a partir dos códigos desta instituição, como também após a II Grande Guerra Mundial, quando os códigos utilizados eram os da instituição esportiva, dessa forma, a disciplina era essencial para formação do sujeito.

Do início da década de 80 para cá surgiram várias propostas na

educação física. Dessa forma, nós precisamos fortalecer e obter a autonomia pedagógica dentro dos campos escolares e não escolares.

E esta secundarização da educação física parece estar de acordo com a reconfiguração atual do mundo do trabalho, e portanto a educação física está de acordo com as políticas neoliberais atuais.

É somente através de uma pedagogia crítica que conseguiremos caminhar rumo à transformação radical da sociedade, em especial, na área de educação física.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, Maria Aparecida Bergo. O descaso com a educação física e o reordenamento do mundo do trabalho. **ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, v. 4, p. 108-112, 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. A (des)caracterização profissional filosófica da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.4, n.3, p.95-101, mai., 1983.

FARIA JUNIOR, Professor de educação física: licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Fundamentos pedagógicos educação física 2**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.

FERREIRA, Lílian Aparecida, RAMOS, Glauco Nunes Souto. **O campo de trabalho não-formal da educação física: uma análise das dificuldades encontradas pelos profissionais**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XII., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

NOZAKI, Hajime Takeuchi et al. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. **Niterói: UFF**, 2004.

NOZAKI, H. T. Mudanças no mundo do trabalho e reordenamento do trabalho do professor de educação física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 123, p. 1-10, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. – 14.ed.-São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Marcelo Silva dos. < b> Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, n. 35, p. 166-183, 2010.

EGITO ANTIGO: DOS RITUAIS AS PIRÂMIDES

Jackson Adair Gonçalves¹

1 INTRODUÇÃO

A historicidade do antigo Egito é muito ampla, e pode-se dizer que até hoje em dia ainda existem muitos “fatos” e descobertas a serem pesquisadas e concluídas sobre essa importante civilização. Denota-se que o presente trabalho procurou evidenciar sua temática na área de rituais e “magias” presentes nas pirâmides do antigo Egito, que em plena modernidade o assunto é tema de discussões por centenas de especialistas no mundo todo.

Sabe-se que a humanidade tem uma forte crença em suas religiões ou divindades, sendo cultuados rituais e oferendas, sempre buscando a concretização de um objetivo. No antigo Egito, muitos governos de faraós cultuavam inúmeros deuses com o propósito de uma vida melhor ou ascensão social/ espiritual, e para isso submetiam-se a rituais, magias e encantamentos presente no legado livro dos mortos, que dava toda uma preparação no funerário para chegar-se ao mundo dos mortos e ter uma imortalidade espiritual.

Toda essa historicidade oculta e misteriosa desencadeia a muitos estudiosos uma premissa de curiosidade e ao mesmo tempo saber como tais fatos eram desenvolvidos e colocados em prática. Elenca-se que a magia sempre foi algo do ocultismo e paganismo, cercada de enigmas e incógnitas, muitas vezes difíceis de encontrar uma resposta.

Para isso, o estimado artigo tenta apresentar alguns conceitos e hipóteses baseado em referências bibliográficas que trazem estudos aprofundados sobre a referida temática.

Com base nas pesquisas levantadas e considerando a extrema importância desse assunto, o artigo divide-se em subitens partindo da religiosidade até o estudo místico das pirâmides.

¹ Licenciado em Sociologia. Mestrando em História, pela Universidade de Passo Fundo-UPF. Email: jacksonadair2009@gmail.com.

2 O PODER DA MAGIA NO ANTIGO EGITO

No antigo Egito, a magia [*heka*] era uma das forças que o Criador tinha usado para fazer o mundo e a magia consistia, principalmente, em atos simbólicos que produziam efeitos práticos. Todas as divindades possuíam algum tipo desse poder e havia regras sobre os motivos e modos de usar magia. Os sacerdotes eram os guardiões desse conhecimento secreto; eram os únicos capazes de ler os livros antigos que continham as fórmulas, dádivas dos deuses que protegiam os homens das “desgraças do destino”, verdadeiros tesouros guardados nos palácios e bibliotecas (GABÚS, 2008, pg. 01) .

A magia sempre esteve presente na maioria das civilizações, algumas de modo mais ocultas, ou seja, as práticas eram realizadas no obscuro das noites em templos ou lugares de difíceis acesso. Os magistas ou sacerdotes, tinham o poder das adivinhações e a força de obterem contato com o “além” ou espíritos do outro mundo, afim de auxílio para realização dos eventuais rituais.

Os amuletos eram muito usados para proteção contra diferentes tipos de males. Alguns deles eram simplesmente fórmulas escritas em papiro, dobradas, inseridas em tecido de linho e costuradas às roupas, como alguns bentinhos, usados pelos católicos há poucas décadas, hoje mais raros. Estes amuletos eram propiciadores de longa vida, prosperidade e saúde. (GABÚS, 2008, pg. 01)

A prática de proteção sempre esteve presente no antigo Egito como sinônimo de progresso e afim de se defender dos males invisíveis e visíveis do dia a dia. Esse misticismo faz parte de uma boa parte da população brasileira na modernidade, sendo uma crença popular muito importante para o bom andamento da vida profissional e pessoal de cada indivíduo social.

O culto aos deuses com oferendas, ritos, devoções e palavras mágicas faziam do povo egípcio uma civilização religiosa pautada nas crenças aos inúmeros deuses, que segundo eles, eram essenciais na vida pós a morte.

No Egito Antigo a religião era politeísta, isso significa que os egípcios cultuavam diversos deuses, com papéis e características variadas. Eles eram cultuados em todo o Egito e também fora dele, chegando alguns até a Europa. Os deuses egípcios têm muito em comum com os homens: podem nascer, envelhecer, morrer; além de possuírem um nome, sentimentos e corpo que deve ser alimentado. No entanto, estes aspectos muito humanos escondem uma natureza excepcional: seu corpo, composto de matérias preciosas, é dotado de um poder de transformação e suas lágrimas podem dar nascimento a seres ou minerais. (DIANA, 2019, pg.01).

Conforme a autora, pode-se notar que a religiosidade tinha um espaço amplo no antigo Egito, e tudo que os egípcios iriam realizar, eles consultavam aos deuses para ver se realmente iria dar certo o objetivo almejado. Esse costume é seguido por muitos ainda nos dias de hoje, independentemente de países, mas o que é ressaltado, é que esse costume tornou-se um legado seguido por muitos adeptos do mundo inteiro, em consultar os deuses, orixás, entidades, para realizar tal coisa.

3 RITUAIS E O PODER DO LIVRO DOS MORTOS

Os egípcios sempre estiveram ligados ao poder da magia e acreditavam numa vida após a morte, porém para isso existia todo um preparo no funeral e com o defunto iria um livro com palavras “mágicas” importantes para uma vida no além. Entretanto para isso, o morto teria que ter um alto cargo na sociedade egípcia para poder pagar os custos de todo esse processo funerário.

Os rituais eram muito importantes no processo de vida pós morte, ou seja, os egípcios acreditavam numa nova vida na eternidade e para isso desenvolviam diferentes eventos religiosos, como o processo de mumificação.

Segundo Ferreira (2010, pg.01) destaca a mumificação:

A mumificação era uma técnica utilizada pelos antigos egípcios para preservar o corpo de pessoas e animais. Eles acreditavam que esse processo era essencial para garantir a passagem do morto para outra vida. Quando um egípcio morria, os embalsamadores recolhiam o corpo e transportavam-no para um lugar onde todo o processo era feito

O processo de mumificação era algo muito importante dentro da cultura egípcia, onde pode-se notar que até hoje os corpos encontrados de antigos faraós permanecem, após séculos, com uma boa preservação do corpo pois, os egípcios responsáveis pela técnica da mumificação utilizavam muitos óleos para que o corpo mantivesse intacto, e principalmente, conservado para sua vida na eternidade.

Ainda Ferreira (2010, pg. 01) menciona que:

Os primeiros processos da mumificação envolviam tentativas dos sacerdotes de reanimar o morto com orações. Depois o corpo era lavado com o objetivo de purificação. A próxima etapa envolvia a retirada do cérebro através de um gancho que era introduzido pelas vias nasais. Depois os órgãos do corpo eram retirados através de um corte lateral no corpo. O coração não era retirado, porque os egípcios acreditavam que ele devia controlar o corpo no outro mundo. Os órgãos eram então colocados em um sal natural (Natrão) para preservá-los e depois enrolados em linho e colocados nos vasos canopos.

Conforme o autor acima, o processo de mumificação tinha toda suas etapas, sendo a primeira a fase de tentar reanimar o morto com orações, e depois então procedido o restante, afim de que o “ defunto” tivesse uma melhor acolhida na eternidade, e a “ conquista” de sua tão esperada vida no outro mundo, o mundo dos “mortos”. Denota-se, que os egípcios acreditavam que na outra vida, eles (os faraós) teriam a continuidade do seu reinado, até porque muitos deles eram considerados deuses na “ terra” e tinham que ser exaltados e glorificados.

Lopomo (2013, p.01) elenca que:

Para o faraó, a morte era apenas uma **passagem**: havia vida do outro lado e, lá, ele continuaria reinando. Por isso, ele passava a vida **construindo sua tumba**. No começo, erigiam-se as **pirâmides**, mas os saques constantes forçaram a criação do Vale dos Reis, um cemitério nobre e mais protegido, em Tebas. Quando morria, o faraó era honrado com **festas, cânticos** e a leitura do **Livro dos Mortos**, em que sua alma e seu corpo eram entregues aos deuses **Anúbis** ou **Osíris**. Isso acontecia no processo de **mumificação**, em tendas fora das tumbas. Com o cadáver pronto, havia uma procissão com **carpideiras** (mulheres contratadas para chorar a morte) e queima de **incenso** até o enterro.

Nota-se que o autor Lopomo (2013) menciona que durante a procissão do morto egípcio havia a queima de incensos, que hoje em dia, os incensos são utilizados por diferentes culturas no mundo, inclusive no Brasil, onde muitos acreditam que os incensos afastam espíritos e trazem paz para o ambiente familiar. Ainda, esses costumes fúnebres foi perpetuado por muitas gerações no antigo Egito.

Segundo João (2011,p.08) frisa que:

Para os egípcios, as estátuas serviam como receptáculos que acolhiam os deuses em seu interior, os quais ali ficavam com o intuito de receber as oferendas que lhes eram colocadas diariamente tanto na forma de objetos quanto na forma de alimentos. Por esse motivo, era necessário que diariamente essas estátuas fossem devidamente preparadas para receber as divindades. A associação com o culto funerário, aqui, é clara: assim como as múmias ficavam na escuridão na tumba aguardando uma nova vida, as estátuas dos deuses eram encerradas em seus tabernáculos, isoladas da luz, até o início dos rituais de animação que seriam realizados pelos sacerdotes.

Como pode-se notar os egípcios tinham toda uma atenção e adoração voltada aos deuses e principalmente, na vida após a morte, para isso os rituais eram seguidos para que na outra vida os faraós tivessem plenitude e poder para continuar sua história escrita na terra. Sabe-se que os sacerdotes eram os responsáveis por toda organização dos rituais bem como do culto funerário

pois só eles tinham total conhecimento da parte espiritual do templo.

Ainda João (2011,p.08) especifica os cultos e rituais egípcios:

O culto aos deuses era realizado três vezes ao dia: ao nascer do sol, ao meio dia e ao por-do-sol, visto que a maioria dos templos egípcios eram orientados segundo a teologia sola. Eram também um microcosmos, um horizonte de regeneração (akhet), no qual se recriavam todos os aspectos concernentes à criação do mundo. O Ritual de Abertura da Boca era realizado segundo as orientações de um “livreto”, originalmente composto para guiar os sacerdotes dos templos nos rituais de animação das estátuas. Processa-se, mais tarde, sua integração aos elementos osirianos, característicos da esfera funerária, de forma alargada e enriquecida. Na literatura mortuária, esse “livreto” original se mistura às seções referentes aos rituais de oferendas, comprovando a fusão.

Como se percebe que essa fusão presente em muitas religiões atuais que elencam os rituais de oferendas aos seus santos, entidades, deuses, espíritos, entre outros, vem de épocas remotas, em especial a cultura egípcia, que como destaca João (2011) que os sacerdotes cultuavam a entrega de oferendas e devoções aos seus deuses, com dias e horários estipulados.

4 O PODER OCULTO DAS PIRÂMIDES

Muitas histórias percorrem sobre o lado oculto das pirâmides, alguns acreditam que elas tem um poder energético até capaz de curar doenças físicas, emocionais e psicológicas; outros destacam que elas possuem assombrações e presenças de espíritos de antigos egípcios. Tudo isso é uma incógnita para a ciência e pesquisadores, que buscam encontrar muitas respostas para inúmeros questionamentos.

Pirâmide é a forma geométrica mais perfeita de se captar e irradiar energias. Dizem os esoteristas que para aproveitar o potencial energético e curativo de uma pirâmide, é necessário que uma de suas pontas seja direcionada ao norte magnético e que ela possuam as mesmas medidas da pirâmide de Queops. A capacidade energética de uma pirâmide estaria na conversão de energias provenientes do exterior. Muitos acreditam que quando se entra no interior de uma pirâmide, passamos a sintonizar energias cósmicas, onde nossa mente entra em conexão com níveis de consciência mais elevados. Existem alguns estudos que apontam para o poder de conservação de alimentos quando conservados no interior da pirâmide. (LAPA, 2009, p. 01).

Segundo o autor Lapa (2009) elenca essas considerações a respeito da presença de energias nas pirâmides, essenciais para a elevação espiritual da mente humana, bem como para a conservação de alimentos.

Segundo Allikah (2014, p.01) elenca uma história fascinante:

[...] A primeira é sobre um homem acompanhado por três crianças andando próximo as pirâmides, que o vê, na maioria turistas, diz ter algo estranho pois ele mantém um olhar distante e perdido e percebem que ele não é exatamente o que parece pois veste roupas do período de 1900 e desaparece do nada. Alguns locais dizem que ele procura por sua esposa falecida... Outra história do local é que em algumas noites é possível ver um homem vestindo uma armadura da época dos faraós e que ele sai de dentro da Grande Pirâmide de Quéops , caminha lentamente pelo deserto até chegar na cidade entrando em muitas casas, mandando seus moradores deixarem o local.

Como pode-se ver existem várias histórias (reais ou irreais) a respeito do ocultismo por trás das pirâmides, esses relatos fazem com que a curiosidade das pessoas e pesquisadores aumentem ainda mais pois, o povo egípcio sempre carregou uma bagagem de misticismo em tudo que construíram e deixaram.

5 CONCLUSÃO

O antigo Egito é rico de conhecimentos, busca incessante por respostas e cheio de histórias curiosas. Os estudiosos ainda buscam encontrar tumbas de outros faraós que pertenceram a diferentes dinastias do império egípcio, no entanto para isso é necessário vários anos de estudo.

De fato, a cultura egípcia sempre esteve á frente de qualquer civilização pois tinham um conhecimento muito além do propicio em sua época, e isso se refletia principalmente na construção das grandes pirâmides e os processos de mumificação.

Outro legado muito pesquisado pelos fanáticos do ocultismo, é o livro dos mortos que traz em seu contexto centenas de escritas de rezas e rituais no que tange ao mundo da eternidade ou espiritual. Certamente os sacerdotes dos grandes templos tinham sabedoria suficiente para entrar em contato com o campo espiritual e com as divindades para pedir a concretização de seus objetivos.

As pirâmides por sua vez, são até hoje uma das maravilhas do mundo moderno e escondem brilhantes histórias, paradigmas e enigmas que até os renomados historiadores e arqueólogos tentam decifrar.

6 REFERÊNCIAS

ALLIKAH, Chrys. Curiosidades 6: Lugares assombrados do Egito. Ano, 2014. Disponível em: < <http://yahabibity.blogspot.com/2014/08/curiosida>

des-6-lugares-assombrados-do.html> . Acesso em 21 de jul de 2019.

BREGUEZ, Hinaldo. **O livro dos mortos**. Ano, 2019. Disponível em: < <https://www.revistaesfinge.com.br/2019/01/29/o-livro-dos-mortos/>> . Acesso em: 26 jul de 2019.

DIANA, Daniela. **Deuses Egípcios**. Ano, 2019. Disponível em: < <https://www.todamateria.com.br/deuses-egipcios/>> . Acesso em: 10 fev de 2019.

FERREIRA, Lucas. **Mumificação- Julgamento (Rituais)**. Ano, 2010. Disponível em: < <https://antigoegito.org/mumificacao-rituais/>> . Acesso em: 24 mai de 2019.

FÜHR, Moacir. **Ladrões de tumbas no Egito antigo**. Ano, 2018. Disponível em: < <https://www.apaixonadosporhistoria.com.br/artigo/117/ladros-de-tumbas-no-egito-antigo>> . Acesso em: 24 de jul de 2019.

GABÚS, Lygia. **Egito: Magia na terra dos faraós**. Ano, 2008. Disponível em: < http://www.sofadasala.com/ocultismo/09042008magia_egito.htm> . Acesso em: 08 de fev de 2019.

JOÃO, Maria Thereza David. **Do templário ao funerário no Egito Antigo: o exemplo do Ritual de Abertura da Boca**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300882652_ARQUIVO_Anpuh_SP_2011.pdf> . Acesso em: 27 de jul de 2019.

LAPA, Hugo. **As pirâmides**. Ano, 2009. Disponível em: < <https://hugolapa.wordpress.com/2009/02/26/as-piramides/>> . Acesso em: 27 de jul de 2019.

LOPOMO, Bianca. **Antigo Egito- Ritual e Julgamento**. Ano, 2013. Disponível em: < <https://decifrandoamorte.wordpress.com/2013/07/25/antigo-egito-ritual-e-julgamento/>> . Acesso em: 11 de jun de 2019.

MARTON, Fabio. **Em Imagens: O Livro dos mortos**. Ano, 2017. Disponível em: < <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/galeria/em-imagens-o-livro-dos-mortos.phtml>> . Acesso em: 26 de jul de 2019.

PORTAL PESQUISA. **O livro dos Mortos**. Ano, 2015. Disponível em: < <https://portalpesquisa.com/egito/antigo-egito/o-livro-dos-mortos.html>> . Acesso em: 26 de jul de 2019.

DEMOCRACIA E ETNOGRAFIA DIGITAL: ELEIÇÕES MUNICIPAIS, INFODEMIA E DESINFORMAÇÃO

Kamilly Vitória de Jesus¹

Renatha Candida da Cruz²

Marcelo da Luz Batalha³

Natália do Carmo Louzada⁴

Ricardo Takayuki Tadokoro⁵

Wolney Heleno de Matos⁶

1. INTRODUÇÃO

A praticidade do compartilhamento de informações no contexto do

-
- 1 Graduada em Engenharia Civil pelo Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu; Técnica em Informática para internet pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. Bolsista de Iniciação Científica no IFG - Campus Uruaçu. E-mail: kamillyjesus@gmail.com.
 - 2 Doutora, Mestre e Licenciada/Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Pesquisadora do CAOS (Observatório da Tecnologia, Sociedade e [Des] Informação); Atua como professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu. E-mail: renatha.cruz@ifg.edu.br.
 - 3 Mestre em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Pesquisador do CAOS (Observatório da Tecnologia, Sociedade e [Des] Informação). E-mail: mabatalha@gmail.com.
 - 4 Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pesquisadora do CAOS (Observatório da Tecnologia, Sociedade e [Des] Informação); Atua como professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: natalia.louzada@ifgoiano.edu.br.
 - 5 Mestre e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Pesquisador do CAOS (Observatório da Tecnologia, Sociedade e [Des] Informação); Atua como professor da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. E-mail: ricardo.tadokoro@ifgoiano.edu.br.
 - 6 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); mestre em Geografia pela UEL e Licenciado/Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Pesquisador do CAOS (Observatório da Tecnologia, Sociedade e [Des] Informação); Atua como professor da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu. E-mail: wolney.matos@ifg.edu.br.

meio técnico-científico-informacional, proposto por Santos (1994), como um marco da sociedade pós-industrial, está intrinsecamente relacionado a mudanças nas técnicas, nas tecnologias e na informação. Este aperfeiçoamento dos meios de comunicação foi uma grande aposta para a realização das campanhas eleitorais nas eleições municipais de 2020, tendo em vista o contexto da pandemia do novo coronavírus e consequente a necessidade de isolamento e distanciamento social para contenção da doença.

Concomitante ao aperfeiçoamento dos meios de comunicação, o mundo discute uma aceleração da desinformação impulsionada pelas tecnologias, sobretudo a partir de 2016. Angelis (2017) propõe que as notícias falsas, ou *fake news*, objetivam a manipulação em massa, a partir de mensagens sem fundamentação, que flertam com o extremismo, a exemplo do nacionalismo e do fundamentalismo religioso, e ainda sem dimensões do impacto a curto e longo prazo.

Em uma pesquisa realizada em Uruaçu, no ano de 2018, durante o período eleitoral para a Presidência da República, Silva (2019) identificou que grande parcela dos eleitores recebia, acreditava e compartilhava informações recebidas em redes sociais pessoais sem verificar as fontes e a veracidade do conteúdo. Na ocasião, foram analisadas as principais *fake news* que circulavam no país e que estavam direta ou indiretamente relacionadas aos candidatos à Presidência da República. O resultado apontou para uma preocupante realidade: a maioria dos entrevistados acreditavam mais nas desinformações do que nas notícias reais.

Nesse sentido, o principal objetivo desta pesquisa é elaborar uma etnografia digital que analise a circulação de desinformação e a infodemia nas eleições municipais de Uruaçu-GO a fim de criar mecanismos para o enfrentamento das *fake news* em contextos futuros. Objetiva-se, ainda, identificar os conteúdos permeados de desinformação compartilhados em páginas e grupos públicos de campanha de candidatos à Prefeitura e Câmara Municipal de Uruaçu-GO, a partir de pesquisas por palavras-chave.

Além do mais, buscou-se identificar as formas de abordagem da informação e desinformação durante as eleições municipais para a Prefeitura e Câmara dos Vereadores de Uruaçu em 2020, propondo uma tipologia das desinformações que circulam em redes sociais no interior do Estado de Goiás.

Ressaltamos que o recorte espacial da proposta é o município de Uruaçu, devido ao desenvolvimento de metodologias de análises a partir de pesquisas de iniciação científica entre 2018 e 2020. Analisamos as divulgações oficiais e não oficiais acerca das candidaturas à Prefeitura e Câmara Municipal de Uruaçu em 2020, ou seja, as publicações dos candidatos e do

público em geral a partir da imersão em grupos abertos de mensagens eletrônicas propostos pelos candidatos, páginas de campanha e do acompanhamento de palavras-chave sobre o pleito eleitoral em 2020.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no acompanhamento e registro de informações que circulam em páginas em redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*), de mensagens instantâneas (*Whatsapp*) e plataforma *streaming* (*Youtube*) com a ação de imersão em grupos de candidatos para identificar desinformação na rede. Foi feita a etnografia digital longitudinal, tal como propõem Kalil e Santini (2020), que consiste em registros quantitativos para análise qualitativa da circulação de desinformação nas redes sociais.

Ao final, elaboramos uma etnografia digital longitudinal a partir da metodologia: subdividida em imersão em grupos públicos abertos de compartilhamento de mensagens eletrônicas e de conteúdo (*Whatsapp*), acompanhamento de conteúdos divulgados em páginas abertas em redes sociais (*Instagram*, *Twitter* e *Facebook*), acompanhamento de plataformas de transmissão (*streaming*) de vídeos (*YouTube*) e o acompanhamento de palavras-chave e *hashtags*⁷ vinculadas à eleição municipal.

Estimamos que tal investigação auxiliará na proposição futura de mecanismos de enfrentamento à desinformação relacionados à diferentes áreas do conhecimento e seus diversos impactos sociais. A importância desta pesquisa se intensifica a cada dia, visto a carência de mecanismos de enfrentamento à desinformação em todo o país, sobretudo nos pequenos e interioranos municípios brasileiros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento dos processos de comunicação em rede e o do uso de tecnologias da informação na mediação das relações sociais nos convocam a pensar nas dinâmicas atuais do meio técnico-científico-informacional, proposto por Santos (1994). O meio técnico e científico que no pós-Segunda Guerra Mundial apresentou intencionalidades da acumulação e ação simbólica como forma de manutenção do poder hegemônico com mediação da informação. Todavia, atualmente a informação ressignifica a meio técnico e científico à medida que esta circula e é por ele apropriada.

Concomitantemente ao progresso dos meios de comunicação, surgem novos termos relacionados à comunicação e se intensificaram nas últimas eleições. Ao analisar o termo *fake news*, surge, em primeira instância, uma

⁷ *Hashtag*: Termos ou palavras que são antecedidos pelo símbolo cerquilha, popularmente jogo da velha (#). As *hashtags* são usadas no intuito de intensificar determinado assunto.

necessidade de entender o que vem a ser essa categoria. Comumente é pensado a partir de sua tradução do inglês para o português, sendo “*fake*” como falsa/falso e “*news*” como notícia. O conjunto de informações falsas com a função de manipular e falsear a realidade é chamada de desinformação e sua constituição inicia-se na ação individual ou coletiva para a produção de conteúdo que circula rapidamente em redes sociais a partir do compartilhamento de mensagens instantâneas, em páginas pessoais, institucionais ou em meios de comunicação criados com o intuito de consolidar estruturas de poder definidos historicamente.

O ciberespaço também chamado de rede, como discute Lévy (1999), especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo por proporcionar uma maior circulação de informações o transformando num lugar ideal para o crescimento e propagação das *fake news*.

Sendo assim, se faz necessário destacar que a base das *fake news*, são notícias falsas, fraudulentas, que tem como pano de fundo a característica de ter benefício em relação a alguma situação, ou alguma pessoa. Exemplo disso são seus usos nas disputas eleitorais, golpes financeiros, construção de reputação de empresas e pessoas. Outra característica presente está relacionada com a justificativa de “liberdade de expressão” e por fim na construção de uma *pós-verdade*. Já o termo *pós-verdade* é o conceito que sustenta a possibilidade do surgimento das *fake news*, já que esse momento evidencia que não é mais importante a verdade como ela é concebida, mas sim o interesse que está por trás da informação ou da notícia, dessa forma legitimando um discurso que possibilita a publicação ou divulgação de notícia falsa (FAUSTINO, 2018, p.88).

O jornalista Jean Wyllys ressalta em “Fake news: a arte de enganar na política (e a de querer ser enganado por ela)”, que:

A capacidade de mentir e a vontade de acreditar em mentiras têm sido, ao longo dos anos, as ameaças mais graves ao mundo comum (o espaço e o tempo compartilhados pela diversidade humana e cultural, demais espécies vivas e recursos naturais). Considerando o alcance das *fake news*, devido ao seu poder de moldar comportamentos e definir novos rumos sociais, nesse sentido elas “obscurecem fatos, plantam confusão, induzem ao erro e impedem a reflexão e o debate. É um fenômeno antigo, por vezes efêmero, outras vezes, não tão fugaz assim; é complexo e profundo, com efeitos poderosos no mundo real e no virtual” (WYLLYS, 2021. s/p).

A imersão nas redes sociais, mesmo com a exclusão de parcela significativa de sujeitos desprovidos de acesso à internet em todo o mundo, possibilita

o consumo de grande volume de informações extrapolando limites, com conteúdos por vezes duvidosos, produzido por incontáveis proponentes, apropriado por outros tantos, assimilados como verdades incontestáveis e, com frequência, são compartilhados sem autenticação da veracidade e mesmo sem o conhecimento da íntegra do conteúdo. A infodemia, também entendida como uma “epidemia de informações”, é caracterizada pelo crescimento exponencial de informações e aumento dos meios de obter as informações circulando nas redes, sobretudo em redes sociais.

Entendemos que a infodemia em associação à desinformação, são componentes que podem impactar os processos democráticos, não apenas ao se pensar nas eleições, mas na manipulação social para aprovação de leis que expropriam direitos sociais coletivos e mesmo que flertam com práticas antidemocráticas, como temos visto no Brasil. Kalil e Santini (2020, p. 8) fazem uma análise sobre as consequências da

disseminação de mensagens e orquestração de campanhas *online* com o uso de automação e inteligência artificial: a) sequestram a atenção da rede de usuários e ajudam a manipular os algoritmos das plataformas; b) criam cascatas de informação que tendem a influenciar o comportamento de outros usuários por meio de contágio, c) contribuem para a distorção e manipulação da opinião pública em constante construção e mutação; d) pautam o debate e as conversações online e offline.

Em decorrência desses elementos, nos valem da etnografia digital como metodologia de análise que busca a compreensão de aspectos culturais mediados pela técnica e pela tecnologia, valendo-se da coleta de dados em campo. Trata-se então de uma estratégia de pesquisa que visa o registro das informações obtidas em ambientes virtuais com o objetivo de análise dos discursos que permeiam, em nosso caso, a investigação acerca da desinformação.

3. METODOLOGIA

A elaboração de uma etnografia digital durante as eleições municipais de 2020, se fundamentou em pesquisas como Braga (2012), Resende *et al.* (2018) e Ferraz (2019) a fim de garantir a lisura no processo investigativo e todos os parâmetros legais e éticos. A pesquisa foi realizada em ambientes virtuais abertos, sejam grupos de mensagens eletrônicas criados para a divulgação de propostas, páginas oficiais das candidaturas elencadas na etapa inicial, publicações vinculadas a palavras-chave e *hashtags* em redes sociais abertas, sem interação com os públicos envolvidos, ou seja, sem registro de reações (curtidas ou *dislikes*), comentários e compartilhamentos.

No decorrer do processo investigativo vários fatores contribuíram para

a realização da pesquisa, reuniões de orientação por videoconferências foram essenciais para cumprimento de todas as etapas do cronograma. Nestas reuniões eram discutidos os desafios e a construção de cada uma das etapas, a elaboração dos relatórios da pesquisa e resumos para participação em eventos. Além disso, reuniões virtuais também foram realizadas com o grupo do Observatório CAOS, com o intuito de debater obras e conceitos para fundamentação teórica desta pesquisa.

Para dar início a busca e organização de dados, uma fase de análise foi necessária para a identificação dos grupos de *WhatsApp* em que nos infiltramos. Durante o período de campanha eleitoral vários grupos foram criados, sobretudo por instituições privadas para o compartilhamento de informações, divulgação dos candidatos e interação entre os eleitores. Estes grupos foram identificados através dos compartilhamentos do endereço eletrônico divulgados pelos candidatos em páginas de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*. Por serem de natureza pública, estes grupos foram nossa opção para análise e captação de dados.

A imersão nos grupos públicos de mensagens acerca das candidaturas à Prefeitura e Câmara de Vereadores de Uruaçu iniciou-se em 05/11/2020 às 08 horas e encerrou-se em 16/11/2020 às 16 horas. Vale ressaltar que durante toda a permanência não houve nenhuma interação com os demais participantes e o número de telefone utilizado para ingresso não era pessoal, ou seja, o contato foi usado exclusivamente para a realização da pesquisa.

As eleições municipais de 2020 ocorreram em meio à pandemia do novo coronavírus, resultando numa campanha eleitoral mediada, principalmente, pelas mídias eletrônicas e em redes sociais, já que ocorreram em contexto de isolamento e distanciamento social, alta mortalidade pela doença e anterior ao início da vacinação no país. Assim, as mídias sociais se tornaram necessários mecanismos para o compartilhamento de informações devido ao grande alcance de pessoas num curto espaço de tempo.

Foram analisadas postagens diversas em grupos públicos de mensagens instantâneas e páginas dos candidatos nas principais redes sociais, bem como a partir de pesquisas por palavras-chave. O material obtido na coleta durante o último trimestre de 2020 foi catalogado e, então, foi iniciada a construção de uma tipologia da desinformação compartilhada em rede.

Os dados obtidos a partir do acompanhamento das publicações abertas nas principais redes sociais foram armazenados em um banco de dados e as mensagens instantâneas foram catalogadas através de nuvens de palavras. O banco de dados foi criado em forma de pasta em tecnologia de nuvem virtual, compartilhada somente entre os envolvidos no projeto, a fim de garantir

segurança das pessoas que participavam dos grupos, preservar números de telefone particulares e outras informações da pesquisa.

A ideia de usar nuvens de palavras surgiu com o propósito de trabalhar com o grande número de mensagens de maneira didática, visto que apresenta ênfase nas expressões com maiores citações e possibilita identificar as tendências nas conversas. Para facilitar essa análise e preservar a identidade dos envolvidos, nomes de pessoas foram retirados e para os candidatos foram criados identificadores (candidato 1 – candidato à Prefeitura de Uruaçu e candidato 1.1 vice do candidato 1, por exemplo). Preposições e artigos foram excluídos por serem usados em grande quantidade e não apresentarem um contexto.

As mensagens registradas no período de imersão foram exportadas em formato de texto (.txt) e posteriormente enviados para pasta em nuvem virtual do projeto. Em seguida, os contatos telefônicos, nomes dos candidatos e demais identificadores observados durante o período, foram substituídos pelos classificadores adotados na pesquisa, com a finalidade de preservar as individualidades e em observância à etnografia proposta, como afirmamos anteriormente.

A plataforma utilizada para a realização da espacialização hierárquica das palavras mais compartilhadas nas mídias sociais, foi a *Word Clouds* (wordclouds.com), uma aplicação gratuita. Como destacamos, além da substituição de nomes e números telefônicos, antes da criação das nuvens de palavras, foi necessária a retirada de preposições e artigos para possibilitar a maior fluidez dos textos e para ressaltar em destaque as palavras que interessam à pesquisa. As nuvens de palavras foram organizadas em formatos comuns a todos os conjuntos de textos de cada grupo na qual participamos, ou seja, de forma quadrada para abrigar o maior número de palavras e facilitar a leitura independente do tamanho.

Como se propõe na metodologia da criação de nuvens de palavras, as maiores palavras são aquelas que foram mais citadas no grupo de imersão durante o recorte temporal adotado, e quanto menor o tamanho da palavra menor também foi sua utilização pelos usuários do referido grupo.

Salientamos que o número de mensagens trocadas em cada um dos grupos variou bastante devido às suas próprias dinâmicas, o que, consequentemente, resultou na maior ou menor densidade de expressões em cada nuvem. Destacamos ainda que, a adoção do fundo branco nas representações gráficas em nuvem ocorreu com a finalidade de possibilitar a melhor visualização e leitura das expressões em destaque e as cores das palavras seguiu o critério aleatório da própria aplicação utilizada, sendo a referência apenas a diversidade de cores, sem critérios específicos.

4. RESULTADOS

Conforme dados do TSE (2020) nas eleições municipais em Uruaçu foram registradas 218 candidaturas, sendo nove candidatos julgados inaptos. Das candidaturas aptas, quatro foram para a Prefeitura, juntamente com quatro candidatos à Vice-Prefeitura, além de 210 candidatos à Câmara dos Vereadores de Uruaçu.

Em relação a esse universo de candidatos, o TSE (2020) disponibilizou uma relação e por meio dela constatamos que 33,5% eram do sexo feminino. Pessoas autodeclaradas de cor/raça preta compunham 8,72% dos candidatos, 27,89% eram brancos e 63,3% eram pardos. A maioria eram casados e distribuídos em uma faixa etária entre 45 e 49 anos, correspondendo a 17,89% dos candidatos aptos. Quanto à escolaridade, 25,69% dos candidatos tinham o curso superior completo, o que representa 56 participantes. A maior porcentagem era composto das pessoas com ensino médio completo 38,53% e 8,72% dos candidatos informaram não terem concluído o ensino médio.

Analisando as nuvens de palavras, percebe-se que em alguns grupos o fluxo de mensagens era maior que em outros. Ressaltamos que durante todo o período da campanha eleitoral no município de Uruaçu, em 2020, empresas de propaganda eram responsáveis pela divulgação das eleições e dos candidatos, o que movimentava em partes o fluxo de mensagens desses grupos.

Na figura 1, podemos identificar que durante a campanha eleitoral municipal o foco das mensagens em um dos grupos criados estava distante da disputa. Nota-se que os grupos se organizaram em torno do comércio de alimentos. Ao buscar as palavras com maiores mobilizações acerca das eleições, ou seja, que tenham reflexo na divulgação de propostas de campanha e compromissos públicos, identificamos que tal estratégia concentrou-se no envio reiterado de imagens, a exemplo de figurinhas com os rostos e números dos candidatos.

Figura 1: Nuvem de palavras resultante das mensagens compartilhadas em grupos abertos durante a campanha eleitoral no município de Uruaçu-GO em 2020.



Fonte dos dados: Grupos abertos de mensagens eletrônicas. Organização dos dados: equipe de pesquisa.

Na figura 2, notamos outro grupo em que prevalecem as mensagens relacionadas ao comércio de produtos diversos. Entretanto, no referido grupo há uma pluralidade de atividades econômicas, além do registro de expressões de cunho político e mesmo do termo “fakes”. Mesmo com essa ressaltada marca, como referência as *fake news*, não houve o compartilhamento de desinformação acerca de partidos ou candidatos aos cargos durante nossa imersão no grupo.

Figura 2: Nuvem de palavras resultante das mensagens compartilhadas em grupos abertos durante a campanha eleitoral no município de Uruaçu-GO em 2020.



Fonte dos dados: Grupos abertos de mensagens eletrônicas. Organização dos dados: equipe de pesquisa.

Assim, identificamos que durante o período das eleições municipais 2020, em Uruaçu-GO, esses grupos eram utilizados a fim de propagandear produtos, funcionando também como grupos de vendas. Outra observação pertinente está relacionada ao registro das palavras-chave de nosso interesse investigativo. Palavras como desinformação não apareceram em nenhum grupo, já o termo *fake*, por exemplo, ocorreu na maioria dos grupos, porém em menor destaque.

Ao analisar as redes sociais como *Facebook* e *Instagram* identificamos, durante todo o processo eleitoral, um único caso de compartilhamento de desinformação relacionado às candidaturas em Uruaçu-GO. Tratou-se da manipulação de um fato ocorrido e sem relação político-partidária, mas que foi associada a uma candidatura à Prefeitura de Uruaçu. Na figura 3, observamos informações de um acidente de trânsito associado a uma carreta de um determinado grupo político da cidade.

Figura 3: Mensagem compartilhada em rede social em que associava um acidente de trânsito a uma carreta de um grupo político que pleiteou a candidatura à Prefeitura de Uruaçu.



Fonte: Reprodução do Instagram (2020). Organização: Equipe de pesquisa.

A desinformação circulou também por grupos fechados do *WhatsApp* e capturas de tela de canais de comunicação, como o do exemplo, foram compartilhadas como maneira de expor a *fake news*. Outro fato que carece ser destacado não se refere a desinformação, mas a acusações feitas a um candidato a vereador. As mensagens associavam um crime cometido por um familiar do candidato com o objetivo de impactar negativamente a sua imagem pública. O referido candidato se posicionou em suas redes sociais pessoais e explicou à comunidade que o crime que se divulgava na cidade não o envolvia, mas o acusado era uma pessoa de seu núcleo familiar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos documentos e dados aos quais esta equipe teve acesso durante o período de imersão em grupos e páginas abertas, concluímos que não houve significativa criação e circulação de desinformação ocorrida nas eleições municipais de Uruaçu-GO em 2020. A desinformação voltada a eleição municipal manifestou-se de baixo impacto e reduzido compartilhamento em rede, além de ser desconstruída rapidamente.

Durante nosso período de imersão identificamos que as campanhas eram organizadas por instituições privadas que compartilhavam os dados dos candidatos repetidas vezes ao dia. Ao encontrar o convite aberto nas redes sociais a população adentrou em grupos com objetivos distintos, tais como a venda de alimentos e o oferecimento de diferentes serviços. Destacamos que adentraram nos grupos pessoas com números de telefone de códigos de área fora de Goiás, oferecendo serviços não regulamentados, a exemplo da

liberação de cartões de crédito sem limites de créditos e notas de dinheiro falsas. Como não foi o foco de nossa investigação, destacamos apenas para fins de registro. Ressaltamos que não houve interação da equipe proponente em qualquer dos grupos e todos os cuidados para a preservação das imagens e de dados pessoais foram assegurados.

A ausência de desinformação em quantidade e circulação de grande relevância nos permite inferir que as *fake news* circulando em pequenos municípios, com potencial para impactar um pleito eleitoral e até mesmo a democracia geralmente são criadas e disparadas em localidades de maior relevância político-econômica no cenário nacional.

Tal afirmação é corroborada pela experiência nas eleições ocorridas em 2018, alvo de investigação pelo projeto de Silva (2019), intitulado “O impacto da propagação de fake news em cidades médias em ano eleitoral: o caso do município de Uruaçu-GO em 2018”. Nessa pesquisa a autora identificou que desinformações que circularam e impactaram a opinião pública em relação aos candidatos à Presidência da República foram criadas e disparadas a partir de grupos com atuação em todo território nacional, ou seja, não tinham sido criadas em grupos locais.

Finalmente, um ponto para refletir é o pressuposto de que há financiamento de disparos de mensagens em massa a fim de alcançar diferentes itinerários descentralizados pelo território nacional, fato que nos motiva a continuar essa investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELIS, Carlos de. A ascensão da pós-verdade ou como construir deuses na medida. LLovent Y Cuenca, [S. l.], p. 1-3, 1 mar. 2017. Disponível em: <https://www.revista-uno.com.br/numero-27/ascensao-da-pos-verdade-ou-como-construir-deuses-na-medida/>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRAGA, Adriana. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. E-Compós, 15(3), 2012. <https://doi.org/10.30962/ec.856>. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/856#:~:text=Christine%20Hine%20%C3%A9%20uma%20cientista,pesquisa%20aplicadas%20aos%20ambientes%20online>. Acesso em: 10 out. 2020.

FAUSTINO, André, Fake news e a liberdade de expressão nas redes sociais na Sociedade da Informação. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Direito da Sociedade da Informação) - Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 140 p. 2018.

FERRAZ, Cláudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da Antro-

pologia para estudos em redes on-line. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/download/44648/pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

FREIRE, Débora Fabianne da Silva. *DISCURSO E FORÇA ESTÉTICA DAS NOTÍCIAS FALSAS: Um estudo sobre a configuração do gênero fake news*. Orientador: José David Campos Fernandes. 2019. Dissertação (Jornalismo) - Universidade Federal da Paraíba, [S. 1.], 2019. Disponível em:

<http://www.ccta.ufpb.br/ppj/contents/arquivos/debora-fabianne-da-silva-freire-texto.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

HINE, Christine (2004). *Etnografia Virtual*. Barcelona: Editorial UOC, Disponível em: <http://ethnographymatters.net/blog/2013/11/29/christine-hine-on-virtualethnographys-e3-internet/>. Acesso em 23 set 2021.

WYLLYS, Jean. Fake News: a arte de enganar (e a arte de querer ser enganado por ela). *Socialista Morena*, [S. 1.], p. 1, 10 dez. 2020. Disponível em: socialistamorena.com.br. Acesso em: 26 set. 2021.

KALIL, I. & SANTINI, R. M. “Coronavírus, Pandemia, Infodemia e Política”. Relatório de pesquisa. Divulgado em 01 de abril de 2020. 21p. São Paulo / Rio de Janeiro: FESPSP / UFRJ. Disponível: https://www.fespsp.org.br/store/file_source/FESPSP/Documentos/Coronavirus-e-infodemia.pdf. Acesso em: 14/10/2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*, Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARQUES, Romualdo. *FAKE NEWS: INFLUÊNCIA NA SAÚDE MENTAL FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19*. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 3, n. 8, p. 42-47, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3941308. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/94>. Acesso em: 10 set. 2021.

RESENDE, Gustavo; MESSIAS, Johnatan; SILVA, Márcio; ALMEIDA, Jussara; VASCONCELOS, Marisa; BENEVENUTO, Fabrício. *A System for Monitoring Public Political Groups in WhatsApp*. *WebMedia*, Salvador, p. 1-4, 18 out. 2018. Disponível em: <http://www.eleicoes-sem-fake.dcc.ufmg.br/assets/articles/webmedia2018.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILVA, Natacha. *O impacto da propagação de fake news em cidades médias em ano eleitoral: o caso do município de Uruaçu (GO) em 2018*. Orientador: Renatha Cruz. 2018. Projeto de pesquisa) - Instituto Federal de Goiás, [S. 1.], 2019

TSE. *Tribunal Superior Eleitoral*, 2020. Página Estatísticas Eleitorais. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 05 dez. 2020.

POSFÁCIO

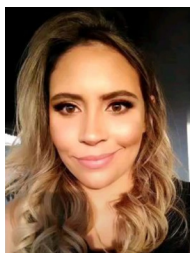
Início este posfácio agradecendo a oportunidade de contribuir com este livro. Aqui, nós conseguimos observar a responsabilidade, o entusiasmo e o amor de cada autor com o seu capítulo e, em especial, com a Educação. Quando escolhemos esta área temos um compromisso que vai muito além do ambiente escolar, optamos de certa maneira em melhorar a sociedade por meio do ensino, formando cidadãos críticos e reflexivos.

Neste manuscrito, fica claro a importância do debate contínuo sobre as temáticas abordadas. São textos que contribuem com a sociedade, mostrando que o professor/educador está sempre em busca de novos saberes e que não há limites para os conhecimentos.

Convido então, todos vocês, quando estiverem desmotivados, a buscarem este livro novamente. Ao reler cada página, que foi escrita com muito carinho, renasça nos corações de vocês o entusiasmo da Educação, pois este livro nos ensina a valorizar a Educação na procura por perspectivas melhores, em que seja percebida enquanto fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

*Bruna Beatriz da Rocha,
Fevereiro, 2022.*

SOBRE OS ORGANIZADORES



Rebeca Freitas Ivanicska: Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG).

Especialista em Educação Básica pela Rede Municipal e Estadual de Minas Gerais. Membro da Comissão Jovem da 37ª subseção da OAB de Minas Gerais, São João Del Rei. Membro do grupo de Pesquisas “Formação Cultural de professores” (UFLA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.



Bruna Beatriz da Rocha: Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.



Francisco Romário Paz Carvalho: Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3856477574811318>

