

EDUCAÇÃO BRASILEIRA

INOVAÇÕES, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS

DANIELA FANTONI DE LIMA ALEXANDRINO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANIGSKA
(ORGANIZADORAS)



EDITORA
SCHREIBEN

DANIELA FANTONI DE LIMA ALEXANDRINO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INOVAÇÕES, PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS



EDITORA
SCHREIBEN

2021

© Dos organizadores - 2021

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. Leandro Hahn (UNIARP)

Dra. Marciane Kessler (UFPel)

Dr. Nestor Francisco Rambo (SED-SC)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

A exatidão das informações, opiniões, conceitos emitidos e fontes, bem como das imagens, tabelas, quadros e figuras, 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)

E24 Educação brasileira : inovações, perspectivas e experiências. / Organizadoras: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2021.

267 p. ; e-book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-89963-11-0

DOI: 10.29327/542808

1. Educação. 2. Escolas públicas. 3. Terapia assistida por animais. 4. Covid-19 – pandemia. I. Título. II. Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
<i>Daniela Fantoni de Lima Alexandrino</i>	
PREFÁCIO.....	7
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
CUIDAR DE SI E CUIDAR DO OUTRO: DESAFIOS DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO	8
<i>Cíntia Lúcia de Lima</i>	
<i>Daniela Fantoni de Lima Alexandrino</i>	
<i>Lucia Helena Pena Pereira</i>	
TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS PARA CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REFLEXÃO IMPORTANTE E INOVADORA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	23
<i>Núbia Ronise Aparecida Leandro</i>	
<i>Daniela Fantoni de Lima Alexandrino</i>	
A PROMOÇÃO DA CRITICIDADE SOBRE O TABAGISMO PASSIVO NO AMBIENTE ESCOLAR	37
<i>Bruna Beatriz da Rocha</i>	
<i>Rebeca Freitas Ivanicska</i>	
<i>Joselma Silva</i>	
O VÍDEO SUDESTINO, DO PORTA DOS FUNDOS, E A CRÍTICA AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO: “ELE FALAVA DESSE MESMO JEITINHO QUE TU”	46
<i>Claudimir José da Silva</i>	
OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS REFLEXÕES E DISCUSSÕES.....	61
<i>Lara Roberta Silva Assis</i>	
<i>Rodrigo Milhomem de Moura</i>	

A MÍDIA, O JORNAL IMPRESSO, O GÊNERO TEXTUAL: ELUCIDAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA	76
<i>Gabriela Cristina Vieira</i>	
<i>Gleice Eugênia da Silva</i>	
<i>Lorhany das Graças Silveira</i>	
<i>Maria Fernanda de Faria Carvalho</i>	
<i>Paulo César Ribeiro Junior</i>	
<i>Tainá Lopes Antunes Campos</i>	
LIÇÕES PÓS-PANDEMIA: (RE)PENSANDO O SENTIDO DA ESCOLA EM UM MUNDO CADA VEZ MAIS DIGITAL	93
<i>Antonio Marcos dos Santos Silva</i>	
O DESAFIO DA INSERÇÃO DO MMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	107
<i>Ivomberg Rocha Horta</i>	
<i>Rafaela Pinheiro Lacerda</i>	
EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIAL: REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	117
<i>Rafael Barbosa Calumbi da Silva</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	131
<i>Liziene Aparecida de Lima</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ALUNOS SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	146
<i>Eliane Veiga Cabral da Costa</i>	
O PRECONCEITO ÉTNICORRACIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS SÓCIO-EDUCACIONAIS - UMA ABORDAGEM EPSTEMOLÓGICA DOS DIFERENTES E DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	156
<i>Samuel de Oliveira Rodrigues</i>	
<i>Sidney Lopes Sanchez Júnior</i>	

PRÁTICA PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DE DISPOSITIVOS
DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PARA ESTAGIÁRIOS177

Elizangela Cely

Célia Polati

Gabriela Simões

O PODCAST COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA191

Victor Romero de Azevedo

AS CONTRIBUIÇÕES DE DARCY RIBEIRO PARA A
MANUTENÇÃO DO DISPOSITIVO DA EDUCAÇÃO
INTEGRAL NA ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA208

Rodrigo Milhomem de Moura

Alexandre Ferreira da Costa

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL.....225

Rosângela Cristina Rocha Passos Félix

Cátia Araujo de França de Sousa

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UNIVERSIDADE
E COMUNIDADE LIGADAS PELO PROJETO CAMPUS
TOUR DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFJF235

Vanessa Tonelli da Silva

Vitor Lopes Resende

A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL:
O EXEMPLO DO IFSUDESTE – MG
CAMPUS BARBACENA.....248

José Alexandrino Filho

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

POSFÁCIO.....260

Rebeca Freitas Ivanicska

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....261

APRESENTAÇÃO

Escrever nos dias de hoje tornou-se uma tarefa desafiadora diante de um tempo estranho em que vivemos onde o conservadorismo e o negacionismo ganharam espaços que há muito têm sido irrigados pelas ideias antidemocráticas que antes ficavam escondidas “dentro dos mais variados armários”.

Escrever sobre a educação brasileira, então, beira a um ato de coragem, de resistência e, principalmente, de luta, pois através das palavras (e mais ainda através do ato educativo amoroso) podemos rejeitar toda forma de opressão que possa vir a surgir nas escolas e, por conseguinte, na sociedade.

Como já dizia o sábio Paulo Freire (1983, p.96): “A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Assumir, portanto, a postura amorosa é assumir as batalhas ao lado dos oprimidos(as). A Educação libertadora de que tanto nos falou Freire (1987) é também resistência, é proposta nova para um mundo novo.

Nessa perspectiva, essa obra, que traz reflexões acerca da educação brasileira através de textos que discutem sobre as diversas temáticas que abarcam a Educação, possibilita que muitas vezes se ergam nessa caminhada de fazer educação com amor, com luta e com resistência.

Dito isso, almejamos que nosso livro seja inspiração para educadoras e educadores a seguir firme em seus desafios e em seus caminhos do fazer pedagógico. Que o nosso livro seja luz onde houver escuridão e que seja liberdade onde houver sujeitos opressores que obstinam em fazer do mundo um lugar de poucos. Que as palavras e reflexões presentes nesta obra se tornem cada vez mais verdades e realidades sensíveis nesse novo mundo que outrora pretendemos construir.

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

PREFÁCIO

Prefaciар esta obra é uma tarefa de grande responsabilidade, primeiro que o livro aborda temas voltados à educação.... Todos nós sabemos que falar sobre educação é se comprometer com a realidade do mundo, em especial com a de nosso país; falar de educação também é manter a criticidade imposta em cada pensamento sobre a temática; educação, sem dúvidas é algo extremamente sério e que precisa de constantes diálogos e debates.

Pensando sobre um segundo ponto, destaco que aqui nesta obra você encontrará diversos temas e, a partir deles será possível perceber a diversidade e a importância de se refletir sobre a educação! Temos neste livro vários capítulos distintos, mas eles se interligam em uma busca constate por uma educação emancipatória e crítica. Em cada capítulo conseguimos perceber a seriedade e o compromisso de cada autor, professor, pesquisador que com carinho enriqueceram essa encantadora obra!

Assim, com muito entusiasmo, convido-lhes a entrar em cada capítulo e expandir ainda mais os seus conhecimentos, que fique em cada leitura o amor de cada autor com sua escrita e que as reflexões aqui explicitadas acompanhem vocês pelo resto da vida!

Uma prazerosa leitura!

*Bruna Beatriz da Rocha,
Setembro, 2021.*

CUIDAR DE SI E CUIDAR DO OUTRO: DESAFIOS DO EDUCADOR CONTEMPORÂNEO

Cíntia Lúcia de Lima¹

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino²

Lucia Helena Pena Pereira³

INTRODUÇÃO

Esse estudo partiu, inicialmente, da intenção de mergulhar em uma proposta criada pela Professora Doutora Lucia Helena Pena Pereira, nominada “Bioexpressão”, para conhecê-la e buscar melhor compreendê-la. Para tal, acompanhamos, durante um semestre, as aulas dessa proposta, ministradas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei. Daí, veio o interesse de desenvolver uma pesquisa para o Programa de Mestrado em Educação da referida Universidade, visando descobrir os efeitos que a Bioexpressão poderia possibilitar aos alunos que vivenciavam a teoria e as práticas bioexpressivas, que se constituíam de atividades de respiração, relaxamento, meditação ativa, movimento criativo entre outras

Foram observados vários aspectos, mas o enfoque escolhido para este texto foi conceituar o que é cuidar e entender os significados do cuidado de si e os reflexos disso no cuidar do outro. Tal escolha se deve a uma necessidade crescente e urgente de olhar o nosso entorno e de fazer a nossa parte para melhorar a própria qualidade de vida e a daqueles que convivem conosco.

1 Mestre em Educação, UEMG, cintia.lima@uemg.br.

2 Doutora em Educação, UEMG, daniela.alexandrino@uemg.br.

3 Doutora em Educação, UFSJ, luciahelenapp@gmail.com.

Conceituando Bioexpressão, Pereira (2005) afirma tratar-se de uma proposta pedagógica que procura apresentar caminhos para o (re) conhecimento de si mesmo e percepção do outro, caminhos para que a sensibilidade seja trabalhada e para que as relações se tornem mais equilibradas, para que o cuidar de si e do outro sejam incentivados. Uma proposta que tem como um de seus fins apresentar possibilidades de que o indivíduo se expresse, desencadeando outros olhares para o que está à sua volta. Ela traz, de modo peculiar, a preocupação de proporcionar melhores condições de enfrentar as dificuldades tanto do educador quanto dos seus educandos, possibilitando meios de lidar com os percalços comuns a todos nós e buscar estados mais saudáveis de vida. E, ainda, propiciar recursos para que o processo de aprendizagem fique mais sensível, dinâmico e significativo.

A Bioexpressão tem como pilares, o centramento, o *grounding* e a autoexpressão. Os movimentos e vivências relacionados ao centramento têm por objetivo, segundo Pereira (2005, p. 163), “estimular uma respiração harmoniosa e favorecer o equilíbrio emocional”. Não se pode esquecer que o ato de respirar está intrinsecamente ligado às nossas funções vitais e às nossas emoções. Através da respiração, é possível oxigenar todo o organismo. As atividades que envolvem a respiração propiciam um canal de comunicação com a nossa interioridade, permitindo-nos alcançar um estágio de maior conhecimento de nós mesmos. E ainda, propiciam um encontro com as nossas percepções, trazendo, à tona, aquilo que sentimos durante nossas vivências. Essas experiências contribuem, positivamente, para uma participação mais efetiva no meio social.

As atividades de *grounding* (atividades de base), conforme Pereira (2005, p. 166), “trabalham a autoconfiança, aumentam o senso de segurança, descarregam tensões, trazendo-nos para o aqui-agora”. Essas atividades propiciam o fortalecimento de nosso contato com a realidade. Através de exercícios que priorizam o trabalho com as pernas e os pés, o indivíduo mantém um contato mais concreto com sua base e com seu eixo. Quando esse indivíduo pisa mais firme no chão, consegue transportar para a sua vida possibilidades de lidar com as situações cotidianas com mais firmeza e mais segurança

A autoexpressão se dá através das possibilidades de vivências que

incluam o contato visual e a linguagem tanto verbal como gestual. O contato visual propicia um reconhecimento do outro e, assim, abrem-se oportunidades de o outro nos reconhecer. Daí pode surgir uma relação que tende a se tornar mais verdadeira, pois é permitido um diálogo autêntico entre os envolvidos. Pereira (2011, p. 27) afirma que “a autoexpressão é resultado de uma série de atividades e vivências que vão, progressivamente, criando um clima de confiança, respeito e permissão”.

Cada eixo da Bioexpressão tem atividades específicas e fazem parte de um processo em que os sujeitos vão se sentindo, gradualmente, confiantes e seguros, desencadeando, assim, espaços para as manifestações espontâneas dos sentimentos e emoções reprimidos, que se revelam, especialmente, através dos movimentos expressivos.

Após apresentar os eixos da Bioexpressão, salientamos a importância de esclarecer que a pesquisa foi realizada com treze alunas voluntárias a quem foram dados nomes de pedras preciosas para manter sua privacidade. Seus depoimentos foram recolhidos ao longo da pesquisa através de entrevistas e de relatos do que foi sentido ou do que foi marcante com a experiência vivida. São essas falas que aparecem ao longo deste texto, que, sendo um recorte da pesquisa, traz as impressões relativas ao cuidado vividas pelos educadores e futuros educadores, assim como as reverberações que este cuidado teve em suas vidas.

CUIDADO

Boff (2005b, p. 29) pondera que “talvez uma primeira abordagem do núcleo central de cuidado se encontre na filologia da palavra. Como os filósofos sempre nos advertem, as palavras estão grávidas de significados existenciais”. Os sentidos têm uma fonte original e podem se desdobrar em outros. Por isso, tentamos mostrar o sentido que será atribuído ao significado de cuidado neste trabalho.

Ao consultar Garcia (2006), percebemos que cuidado deriva do latim *cura*, cuja grafia era coera e queria expressar zelo, preocupação, inquietação por uma pessoa ou por um objeto. Boff afirma:

o cuidado se encontra antes, está na origem da existência do ser humano. E essa origem não é apenas um começo temporal. A origem tem o sentido de fonte donde brota permanentemente o

ser. [...] Cuidado é aquela energia que continuamente faz surgir o ser humano (2005b, p. 34).

Corroborando ainda a ideia da essencialidade do cuidar fazer-se presente em nossas vidas e em nosso convívio, nos amparamos nas palavras de Rateke:

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Pelo contrário, significa renunciar à vontade que reduz a importância da subjetividade humana; significa recusar-se a todo despotismo, a toda dominação, a toda violência; significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo; significa negar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado; significa respeitar a comunidade que todas as coisas entretêm entre si e conosco; significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra e possa se manter e se desenvolver; significa demonstrar a nossa humanidade, a nossa disposição para a bondade, a alegria e a amorosidade (2005, p. 12).

E é com base no pensamento que cuidar é um princípio que deve orientar a vida, e que, também, orienta as atividades bioexpressivas, que iremos analisar os dados dessa categoria. Para tal, achamos por bem dividi-la em duas subcategorias: o cuidado de si e o cuidado do outro.

a) Cuidado de si

Quando se pensa no indivíduo como um ser relacionado ao seu entorno, devemos pensar de uma maneira abrangente e não somente nesse indivíduo situado geograficamente. De acordo com Boff,

significa uma forma de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade (2005b, p. 30).

Nas palavras de Pereira (2011, p. 23),” o desenvolvimento equilibrado do corpo, das emoções, dos sentidos e da cognição constitui a base do senso de si e este, quando fortalecido, gera condições para que mantenhamos relações apropriadas com nosso meio”. A primeira iniciativa para que tenhamos um desenvolvimento equilibrado será voltar-nos

para as nossas próprias necessidades, ouvirmos os apelos do nosso corpo e respeitarmos os nossos limites. Ou seja, precisamos nos empenhar no cuidado de nós mesmos. Percebemos que isso se tornou possível, ao ser proporcionado às nossas pedras preciosas experiências bioexpressivas, pois, como veremos, abaixo, antes dessas experiências, o cuidado de si era deixado de lado.

Eu não respeito nem os meus limites nem os limites dos outros. Os meus eu só vou perceber quando não deu tempo, quando não sobrou tempo, no limite de horário para cumprir e o dos outros também, você sempre acha que vai dar conta [...]. Depois, eu reclamo dos outros (Jade – antes de participar das atividades de Bioexpressão).

Cuidar de mim mesma? Acho que sim. Acho que eu já estou conseguindo fazer isso. Antes, era mais fisicamente [...]. Mas agora, interiormente também, é o corpo mesmo, [busco] aliviar as tensões (Jade – após participar das atividades de Bioexpressão).

Eu, às vezes, me deixo um pouco de lado, em prol daquilo que tenho que fazer. Eu acabo me contendo, me fechando, porque eu não sou de dar o troco, acabo me prejudicando. Eu acho que eu respeito e reconheço mais o limite dos outros do que o meu limite; às vezes, [acabo por] ultrapassar mais o meu, o que eu posso fazer (Safira – antes de participar das atividades de Bioexpressão).

Em relação ao cuidado comigo, eu vejo que já melhorou um pouco, mas eu acho que ainda precisa melhorar mais (Safira – após participar das atividades de Bioexpressão).

Um ponto que era muito frequente nas falas das participantes da pesquisa era a dificuldade de dizer não e de se perceber. E este era um aspecto muito enfatizado nos nossos encontros: a importância de aprender a dizer não e de se perceber como formas de autorrespeito e autocuidado como as falas abaixo deixam claro:

[...] não consigo falar não pra nada. Pego tudo o que me pedem, faço tudo o que me pedem e, assim, vou ficando mais tensa, mais sobrecarregada e, quando junta muita coisa, eu tô muito nervosa, muito tensa, só o choro me tira aquela tensão, me deixa mais relaxada, parece que, realmente, extravasa. Essa

foi a única maneira que eu encontrei pra relaxar, pra descarregar, pra extravasar. Não tenho, assim, noção nenhuma dos meus limites, na verdade, [...] só quando junta muita coisa, que eu desabo a chorar, que eu vou perceber que é porque juntou muita coisa pra mim (*sic*) fazer, que eu cheguei no meu limite, no meu ponto. Porque aí, eu tenho que deitar; relaxar, dormir [...] porque eu não tenho noção desse limite (Topázio – antes de participar das atividades de Bioexpressão).

Depois da Bioexpressão, eu posso dizer que eu mudei muito. Porque antes eu não cuidava muito de mim mesma. Porque eu tinha muita dificuldade de dizer não. E depois que eu estudei a Bioexpressão, eu percebi que nem sempre eu posso fazer de tudo e que eu tenho que dizer não pra algo que me prejudica. Eu aprendi a dizer não muitas vezes e que também tenho meus limites (Topázio – após participar das atividades de Bioexpressão).

Eu não tenho noção dos meus limites, não tenho nenhuma, nenhuma. [...] Não gosto de pedir as coisas porque não quero incomodar as outras pessoas. Mas eu me prejudico muitas vezes, por causa de outra pessoa porque eu já reparei que eu tenho uma ideia muito torta dentro de mim. Quando eu tô fazendo algum trabalho, que eu falo uma coisa, a pessoa não entendeu o que eu falei, [...] eu falo mais alto, mas eu não tô prestando atenção que eu tô falando mais alto. Parece que eu altero a minha voz para que a pessoa entenda o que eu tô falando. (Risos). E eu fico sem paciência [...] E a turma [pergunta]: O que você tá brigando? Não tô brigando. Eu também não presto atenção que eu tô fazendo isso. Mas isso é uma forma que me mostra que eu não tô ligada no que tá acontecendo comigo, ao meu limite, sabe? Acho que, isso também me prejudica muito (Turquesa – antes de participar das atividades de Bioexpressão).

Eu não cuido muito de mim não. Eu sou muito largada. Mas eu aprendi a respeitar os meus limites, sabe? (Turquesa – após participar das atividades de Bioexpressão).

Cuidar de nós significa ir ao encontro dos nossos desejos e seguir o impulso de satisfazê-los, buscando encontrar meios de fazer com que estejamos bem conosco, que sejamos mais felizes em nossa própria pele. Isso vai se tornando possível a partir do momento em que passamos a compreender que, como diz Pereira (2011, p. 45), “nosso corpo expressa nossa história congelada, onde estão presentes nossas buscas

de equilíbrio e nossos desequilíbrios. Nosso corpo revela nossa fluidez e nossos bloqueios, construídos ao longo da nossa existência”. O cuidado requer zelo, atenção, solicitude, desvelo. E por que não levarmos isso para a nossa própria existência, antes de pensar no outro?

Na busca do autocuidado, permitimo-nos a tentativa de ampliar o exercício da liberdade, da decisão e do nosso próprio governo, delimitando assim o espaço de nossa individualidade. Dessa forma, podemos delinear os contornos dos nossos limites e, possivelmente, começaremos a respeitá-los melhor. Lowen (1984, p. 82) diz que, “nós nos massificamos quando nos identificamos com o sistema, aceitando seus valores. Não podemos nos isolar dele facilmente, visto encontrar-se inserido em todos os aspectos de nossa cultura”. Mas se mantivermos nossa individualidade não sucumbiremos à sua força e poderemos encontrar prazer de viver.

De mim? Ah, acho que agora eu cuido. Acho que [...] estabeleço muito os limites se eu não posso, eu não vou dar conta de fazer alguma coisa. Porque vai indo, a gente, o corpo da gente não aguenta, a cabeça também. Então, eu, pelo menos, o que me ajuda muito a cuidar de mim mesmo é isso, é estabelecer limite (Opala).

Acho que o cuidar de mim mesma, eu me refiro a esse cuidado como perceber o meu tempo. Conhecer o meu corpo (Turmalina).

Depois das aulas de Bioexpressão, eu pude perceber que tem como eu cuidar de mim mesma, assim, através de coisas pequenas que vão contribuir para que eu fique bem para mim. E eu estando bem comigo, vou estar podendo ajudar melhor as outras pessoas. Por exemplo, de acalmar, de perceber o corpo, de relaxar. Quando você está mais relaxada, fica mais calma, você está, conseqüentemente, mais feliz, a sua ajuda vai ser muito melhor do que se você estiver tensa, estiver triste (Rubi).

Antes de fazer a disciplina, pensava só em mim. Até a questão de relacionamento amoroso mesmo, sabe? Eu parei para pensar, ter mais um tempo tanto para mim, quanto para o outro também (Diamante).

Fica claro, nos relatos acima e nas considerações de Boff (2005), que o cuidado implica não só cuidar da vida que pulsa em nós, mas

também cuidar das relações com o que nos cerca. Predispõe-nos à vontade de nos conhecer mais para encontrarmos os meios necessários de suprir as nossas carências, enfrentar nossas dificuldades e ficar mais fortes para o que surgir em nossa trajetória.

Só conseguiremos nos transformar em pessoas mais maduras, mais autônomas, mais sábias quando passarmos a cuidar melhor do nosso corpo. Para Boff (2005a, p. 145), “cuidar do corpo significa a busca da assimilação criativa de tudo o que possa ocorrer na vida, compromissos e trabalhos, encontros significativos e crises existenciais, sucessos e fracassos, saúde e sofrimento”. O discurso abaixo apoia tal pensamento:

Agora estou tendo uma maior preocupação comigo mesma. Não só fisicamente, mas também procurando entender mais o meu corpo, a minha saúde, o meu equilíbrio e o meu bem-estar (Água-Marinha).

É muito importante que o sujeito aprenda mais sobre seus próprios problemas, seus próprios limites, seus anseios, desejos e sonhos para conseguir investir em mudanças. Esse processo é lento, complexo, mas pode gerar transformações positivas. Pereira (2011, p. 77-78) considera que “se não somos capazes de nos perceber e nos apropriarmos um pouco de nós mesmos, teremos maior dificuldade em nos colocarmos no mundo com a força de nossa expressividade”.

Segundo Boff (2005a, p. 146), “as atitudes desarmônicas consigo mesmo, com os outros, com o cosmos e com a fonte originária de tudo deslançam processos que afetam o equilíbrio físico-psíquico-espiritual do ser humano”. Complementando esta ideia, Pereira (2011, p. 54) afirma que “comprometimento com algo começa com o compromisso que estabelecemos conosco e com a vida”. Isso irá acontecer quando conseguirmos equilibrar nossas ações, sentimentos e pensamentos, através da liberação de nossas couraças, para que a energia flua mais livremente, nos aproximando do nosso *self*, da nossa essência. Como nos diz Boff,

cuidar da nossa saúde significa manter nossa visão integral, buscando um equilíbrio sempre por construir entre o corpo, a mente e o espírito e convocar o médico (corpo), o terapeuta (mente) e o sacerdote (espírito) para trabalharem juntos visando a totalidade do ser humano (2005a, p. 147).

Cada um de nós tem o direito de determinar os passos que irá dar no seu caminho e nortear a sua vida. E para podermos cuidar do outro, cuidemos primeiramente de nós mesmos. Assim, possivelmente, estaremos mais preparados para enxergar as necessidades dos que estão a nossa volta. Pereira (2005, p. 117) enfatiza que se conhecer “significa entrar em contato consigo mesmo com o propósito de promover maior fortalecimento interno para melhor enfrentamento da realidade, o que implica, evidentemente, as relações consigo mesmo e com o outro”.

b) Cuidado do outro

É fundamental despertarmos para o cuidado. Através dessa prática atingiremos patamares mais concretos de uma convivência mais equilibrada com os nossos pares. Segundo Boff (2005b, p. 29), “nós não temos apenas cuidado. Nós somos ‘cuidado’. Isso significa que cuidado possui uma dimensão ontológica, quer dizer, entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos”.

Mas vivemos em um mundo onde o tempo acelera nossas ações. O corre-corre do cotidiano nos faz diminuir as conexões com nosso mundo interior. Para Boff (2005a, p. 98), “perdeu-se a visão do ser humano como ser de relações ilimitadas, ser de criatividade, de ternura, de cuidado, de espiritualidade, portador de um projeto e infinito”. Podemos perceber isso na fala abaixo:

[...] reparo as pessoas que estão à minha volta muito pouco, [...] só as que eu tenho, realmente, uma convivência. E, assim, uma coisa que eu acho muito ruim é que, às vezes, nossa rotina é tão estressante que a gente vai descontar nas pessoas que não têm nada a ver com a nossa rotina, com os nossos assuntos de trabalho, de estudo, né? [...] às vezes, as pessoas que estão mais próximas, ligadas a nós, a gente não percebe o limite delas. Às vezes, a gente acha que está respeitando, mas muitas vezes a gente, por trás, está pensando: Ah, ela poderia ter feito isso. A gente não para, muitas vezes, para pensar nesse limite (Topázio).

Estamos nos transformando em seres automatizados, presos a rotinas que nos consomem a vida. O cuidado e o trabalho estão enraizados

no modo de ser humano. Entretanto, segundo Wendhausen e Rivera (2005, p. 118), “o parcelamento das ações e saberes, que é também próprio do humano, pode levar à alienação do homem em relação àquilo que cria e transforma, tornando-se ele mesmo e o resultado de sua ação desumanizados”.

O cuidado concretiza-se na conjuntura da sociedade. E demanda zelo, atenção e desvelo. Boff (2005b, p. 29) nos diz que “o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de suas conquistas, enfim, de sua vida”. A seguir, alguns relatos que demonstram tal comportamento, após nossas pedras preciosas vivenciarem a Bioexpressão:

Eu acho que eu tenho preocupação com as minhas colegas de sala. Acho que, agora, percebo muito as coisas. A Bioexpressão deixa a gente muito unida, a gente percebe as pessoas, porque também a turma fica reduzida. Reduz pela metade, então, querendo ou não, você tem mais contato ainda com todo mundo que está ali. Você percebe a pessoa, o dia que ela não está bem. E se preocupa e quer saber o que aconteceu. Quer cuidar (Opala).

Antes de fazer a disciplina, pensava só em mim. E até a questão de relacionamento amoroso mesmo, sabe? Eu parei para pensar, ter mais um tempo tanto para mim, quanto para o outro também (Diamante).

Eu acredito que eu nunca tentei ultrapassar o limite dos outros, mas, às vezes, dentro da minha casa mesmo, eu pensava por que aquela pessoa não fez aquilo para mim. Depois de ter feito a Bioexpressão, eu pensei: não, mas minha mãe ou meu pai ou meu irmão também têm os afazeres deles. Eles também estão ocupados, eles também não podem fazer tudo por mim. Então eu comecei a observar os limites deles também. É muito importante isso (Topázio).

E o outro, é aquela questão de perceber como que o outro está. Então, se eu vejo que tem alguma coisa ali, alguma coisa errada, então eu já estou procurando fazer alguma coisa, o que eu puder, o que estiver no meu limite e no da pessoa também. Porque, às vezes, a pessoa não quer expor o que ela está sentindo. Então, assim, eu estou procurando, depois da

Bioexpressão, cuidar mais de mim e do outro também (Jade).

Cuidado requer respeito e envolvimento. Para Boff (2005b, p. 30), “cuidar das coisas implica ter intimidade com elas, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. Cuidar é estabelecer comunhão”.

Cuidado envolve sentimentos. Lowen (1984, p. 170) considera que “os sentimentos afetuosos unem as pessoas num verdadeiro espírito de comunidade. Assim, o bem-estar de uma pessoa passa a constituir preocupação da outra”. Cuidado é essência. É sopro de vida. Conforme Boff (2005a, p. 142), “entre matéria e espírito está a vida que é a interação da matéria que se complexifica, se interioriza e se auto-organiza. Corpo é sempre animado. ‘Cuidar do corpo de alguém’, dizia um mestre do espírito, é prestar atenção ao sopro que o anima”. Percebemos, por conseguinte, que a Bioexpressão proporcionou, a este grupo de pedras preciosas, uma melhor relação com o cuidar do outro.

E dos outros, eu sempre reparei, sempre fui muito curiosa, então, eu pego, chego, eu pergunto: ah, quer conversar? Se não deu tempo de falar com a pessoa naquela hora, a pessoa estava estressada, aí depois, no dia seguinte. Igual no meu serviço ontem, a moça estava hiper triste, mas a patroa do lado dela e a patroa tem parentesco com ela. Aí eu nem falei nada. Aí hoje, eu perguntei: aconteceu alguma coisa? Está precisando de ajuda? E aí? Posso te ajudar? Quer desabafar? Ah, foram aqueles problemas de sempre. Eu já entendi o recado. Aí, peguei e dei um abraço nela, na mesma hora ela mudou de figura. Eu peguei e parei para pensar um pouco na Bioexpressão. É, realmente, eu estou conhecendo o outro e o outro também está me conhecendo. Porque quando eu estou triste, quando eu estou com algum problema, eles também me reconhecem (Turmalina).

Mas eu consigo reparar muito, aqui, com as minhas amigas da faculdade, sabe? Porque a gente brinca que a gente ficou gay depois da Bioexpressão. Que isso! Tudo é um abraço. Tudo é um não sei o quê. E uma mexe com a outra. Uma quer fazer um carinho na outra, sabe? [...] E foi depois da Bioexpressão, no início, a gente nunca tinha se abraçado. As minhas amigas, nunca. [...] [Risos]. Aí foi só passar a Bioexpressão, foi aquele

abraço coletivo. [...] quando acaba a aula, tem que ter alguma desculpa pra ir lá abraçar [...] mesmo com as diferenças que a gente tem na sala de aula... porque a minha [turma] é muito dividida. Parece que quando a gente está no momento da Bioexpressão, o povo vive aquele momento, sabe? De afetividade, de carinho, eu acho muito interessante. Isso estimulou muito o afeto (Turquesa).

Segundo Gaiarsa (1984, p. 34), “só começaremos verdadeiramente a compreender o outro, quando o considerarmos um grupo de personagens que se sucedem ou coexistem, personagens bem desenhados, bastante constantes na forma de atuação e expressão”. Isso significa atentarmos para o comportamento e as necessidades daqueles que convivem conosco. E nos será permitido conhecê-los melhor.

Cuidar supõe colocar-se em lugar do outro. Conforme Pereira (2011, p. 82), “é o cuidado que humaniza, que faz com que surja o ser humano com toda a sua complexidade, sensibilidade e solidariedade. O cuidado, essência da vida humana, precisa ser continuamente alimentado”.

É de suma importância a demonstração de interesse pelo outro. Gaiarsa (1984, p. 32) ressalta que “se eu olhasse a pessoa enquanto falo e se eu, ao continuar a falar, levasse em conta o que estou vendo, nosso diálogo se faria imediatamente uma interação”.

Assim sendo, cuidado é um modo de estar com o outro, referenciando as relações sociais e as questões especiais da vida. Cuidado é o despertar para uma possibilidade de resgatar um sentido para o viver do ser humano. Boff (2005a, p. 171) afirma que “a mão que toca cura porque leva carícia, devolve confiança, oferece acolhida e manifesta cuidado. A mão faz nascer a essência humana naqueles que são tocados”.

Para uma educação, que vem ao encontro das necessidades exigidas pela contemporaneidade, é imprescindível a criação de um espaço de diálogo entre as partes e o todo, proporcionando-se aos indivíduos a consciência de pertença a um grupo, a uma comunidade, a uma sociedade. Sociedade que também é global, ou seja, o indivíduo faz, concomitantemente, parte da globalidade e da individualidade. Também é necessária a preparação desse sujeito para o respeito às singularidades, a sua capacitação para lidar com a diversidade.

Desse modo, como nos mostra Moraes (2005), a educação passa

a ser compreendida como interlocutora nos diálogos do homem com ele próprio, com a sociedade e com a natureza, possibilitando ações integradoras do corpo-mente, cérebro-espírito. Ações estas que irão fortalecer a interioridade do indivíduo, o desenvolvimento do próprio equilíbrio; da expressividade e do cuidado consigo e com os seres humanos.

FINALIZANDO...

É preciso despertar para outras significações que envolvem os seres humanos. A sensibilidade, o cuidado e o respeito devem prevalecer nas ações que abrangem as relações sociais. Principalmente com aqueles que serão os responsáveis pela educação de nossas crianças. A Bioexpressão permite descobrir sentidos que, muitas vezes, não se revelam ao longo da vida. Mas que podem surgir, desencadeando novas posturas e atitudes.

Em relação ao cuidado, tema que não é destacado nos cursos de pedagogia com a ênfase que se faz necessária, nossas pesquisadas revelaram que tinham pequenos cuidados com elas mesmas. Mas, num sentido restrito, ou seja, tratos com o cabelo, com suas roupas, com sua aparência externa, entre os exemplos citados.

No sentido mais amplo, onde cuidar-se requer um mergulho dentro de nós mesmos, buscando nossos sonhos, nossos desejos para transformá-los em realidade, nenhuma das alunas conseguiu detectar com clareza. Mesmo quando foram sondadas sobre o cuidado que apresentavam com os outros, tiveram dificuldades de compreensão, se restringindo aos cuidados que efetivavam com quem estava mais próximo de suas relações.

Evidenciou-se que o cuidado, com o aspecto humanístico, com a preocupação relativa aos outros seres humanos e com o meio em que vivemos, estava latente. E foram as atividades da Bioexpressão que fizeram desabrochar esse aspecto do cuidado. O depoimento abaixo apresentamos essa constatação:

Numa sociedade superficial, onde os valores são distorcidos e o que importa é produzir e consumir, até o respirar se torna “secundário”, se torna superficial. A disciplina Bioexpressão vem-nos “lembrar” que somos humanos, que precisamos de

cuidados e que esses cuidados devem partir de cada uma de nós. Ajudam-nos a nos conhecer, a ter um cuidado especial conosco e com o outro. Acho que o contato que há entre nós durante as aulas é muito importante para criar ou reforçar os laços afetivos (Turquesa).

É necessário criar espaços não só para pensar, mas também para sentir. Espaços de escuta que se revelam nas interações. Escuta da nossa voz interna e escuta da voz do outro. Assim, constatando porções desconhecidas do caminho que percorremos, poderemos reinventá-lo.

Pelos depoimentos das pesquisadas, observamos o surgimento de modificações na percepção de suas sensações e de sua respiração, pois passaram a ter mais consciência de suas manifestações sensoriais e respiratórias, dando maior atenção a elas; atentaram mais para as ações que envolvem o cuidado, tanto de si como do outro, pois enxergaram a importância e o reflexo do cuidado em suas vidas. Pensando em uma educação contemporânea e por tudo que foi apresentado nessas reflexões podemos constatar que o cuidado de si e o cuidado do outro são aspectos que se transformam em desafios essenciais para que um educador ou futuro educador torne suas práticas mais significativas, tanto na dimensão pessoal, quanto na profissional.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. **O cuidado essencial: princípio de um novo ethos**. In: *Inclusão Social*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar., 2005b.

GAIARSA, José Ângelo. **Couraça Muscular de Caráter**. Wilhelm Reich. Trabalho corporal em psicoterapia, fundamentos e técnicas. São Paulo: Ágora, 1984.

GARCIA, Afrânio da Silva. **Estudos Universitários em Semântica**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006.

LOWEN, Alexander. **Prazer**. Uma abordagem criativa da vida. 6. ed. São Paulo: Summus, 1984.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão**: corpo, movimento e ludicidade. Unindo fios, tecendo relações e propondo possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2011.

_____. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. 2005. 388f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, 2005.

RATEKE, Deise. A negação da violência como Prática de Liberdade: O cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

WENDHAUSEN, Águeda L. P.; RIVERA, Soledad M. O cuidado de si como princípio ético no trabalho de enfermagem. **Texto & Contexto, Enfermagem**. Florianópolis, v. 14, n. 01, p. 111-119, 2005.

TERAPIA ASSISTIDA POR ANIMAIS PARA CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA REFLEXÃO IMPORTANTE E INOVADORA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Núbia Ronise Aparecida Leandro¹

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino²

Introdução

Sabemos que a relação do homem com os animais existe desde os primórdios dos tempos quando eram usados na caça, eram domesticados e usados como moeda de troca nas transações da antiguidade, ou até mesmo seu pêlo e pele serviam como agasalhos em épocas frias. Podemos conhecer mais sobre esse contato através de pinturas rupestres que são encontradas e preservadas por historiadores, a relação do homem-animal é longa e percorreu caminhos de companheirismo, adestramento e convívio doméstico.

A partir dessa observação de contato afetivo entre o homem e o animal, alguns médicos como Boris Levinson (1984) e Nise da Silveira (1999) foram percussores nos estudos relacionados ao uso dos animais e seus benefícios para crianças em tratamentos mentais. Perceberam que esses pacientes tinham um avanço em seu convívio social após o contato com esses animais.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Email: nubiaronisemaria@gmail.com.

2 Doutora em Educação Especial pela Universidade de São Paulo e professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Email: daniela.alexandrino@uemg.br.

Em virtude disso, terapias realizadas com animais passaram a ser mais comuns e mais utilizadas, e com o passar dos anos ficou conhecida como Terapia Assistida por Animais (TAA).

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é demonstrar como a Terapia Assistida por Animais pode ser eficaz e benéfica no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Cumprindo seu papel terapêutico, a TAA, é mais específica, com atividades mais direcionadas, objetivos claros. Para Nogueira e Nobre (2015) ela deve ser sempre acompanhada por profissionais da saúde, proporcionando ao indivíduo em tratamento, a melhora em seu desenvolvimento social, físico, emocional e cognitivo, onde o animal cumpre um papel fundamental nesse processo.

Para cumprir tal objetivo, esse texto foi dividido em 2 partes principais. A primeira busca mostrar que, de acordo com Reed, Ferrer e Villegas (2012), a TAA tem efeitos positivos em crianças com transtornos sociais, como o autismo por exemplo. A interação regular com cães treinados em terapia aumenta os comportamentos sociais positivos, tais como a sensibilidade e o foco, e diminui os comportamentos negativos em crianças com incapacidades.

Já a segunda objetiva apontar a eficácia da TAA no desenvolvimento do autista, é necessário o acompanhamento de uma equipe interdisciplinar, que preserve as condições físicas e psicológicas da criança e do animal-terapeuta. Dentro desse foco, versaremos sobre os avanços do autista em suas áreas afetivas, sociais, cognitivas e comportamentais.

Dessa forma, se faz necessário o estudo acerca da TAA e seus benefícios para o tratamento de crianças com TEA, pois esse recurso terapêutico ainda é muito pouco usado e pode ser mais disseminado entre profissionais que trabalham com crianças autistas e que precisam de um auxílio durante a terapia.

I. Terapia Assistida por Animais (TAA)

Nessa seção abordaremos agora sobre a Terapia Assistida por Animais (TAA) que é um meio de tratamento utilizado em pessoas com algum tipo de transtorno ou com algumas doenças e que podem ou não estarem hospitalizadas.

Em 1792, na Inglaterra, Willian Tuke (1732 – 1822) criou o Retiro de York, que era um centro de tratamento para pacientes com deficiências mentais, lá eles praticavam jardinagem, exercícios e durante as atividades eram acompanhados por vários animais domésticos que os auxiliavam na comunicação e movimentos (PEREIRA, PEREIRA E FERREIRA, 2007).

Segundo Santos (2006), a Alemanha já utilizava animais em 1867 para auxiliar no tratamento de pacientes psiquiátricos, e em 1942 ficaram conhecidos os benefícios da TAA no tratamento de pessoas com deficiências físicas e mentais.

De acordo com Pereira, Pereira e Ferreira (2007), em 1962, o Dr. Boris Levinson (1907 -1984) foi considerado o precursor da TAA, pois este escreveu sobre o uso dessa prática e seus benefícios para crianças em tratamentos mentais com acompanhamento de cães.

Levinson (1907 – 1984), escreveu em 1969 um livro chamado “Psicoterapia Infantil Orientada a Animais de Estimação” e a partir daí foi considerado o pai da Terapia Assistida por Animais. Dois anos depois ele realizou uma pesquisa com mais de 300 psicólogos, o mesmo descobriu que de todos os profissionais, 16% usavam animais em suas sessões de terapia (ALLIANCE OF THERAPY DOGS, 2018).

No Brasil, os primeiros trabalhos com animais foram realizados em 1955 pela psiquiatra Dr^a. Nise da Silveira, no hospital psiquiátrico Dom Pedro II, no Rio de Janeiro (DOTTI, 2005).

Antes de ser conhecida como Terapia Assistida por Animais (TAA), muitos outros termos foram utilizados para denominadas programas com animais nos Estados Unidos, como por exemplo, o pet terapia, zooterapia, terapia facilitada por animais, no entanto as denominações eram causas de muitas confusões e por isso a *Delta Society*, órgão regulamentador de tais programas no país resolveu dividir em: Atividade Assistida por Animais (AAA) que traz como principal objetivo atividades que proporcionem o entretenimento, melhora na qualidade de vida e motivação para o paciente. Em contrapartida, a Terapia Assistida por Animais (TAA) é mais específica, com atividades mais direcionadas, objetivos claros e é sempre acompanhada por profissionais da saúde, proporcionando ao individuo em tratamento, a melhora em seu desenvolvimento social,

físico, emocional e cognitivo, onde o animal cumpre um papel fundamental nesse processo (NOGUEIRA e NOBRE, 2015).

A TAA pode ser definida como uma terapia onde o animal faz parte do tratamento, com objetivos claros e dirigidos. Pode ser realizada em grupo ou individual. Seu objetivo é promover saúde física, social e emocional, além disso, deve ser planejada, documentada e seus resultados avaliados (PEREIRA, PEREIRA e FERREIRA, p.63, 2007, p.63).

Para a realização da TAA, é necessário o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, para que se cumpra o objetivo do tratamento de acordo com a necessidade de cada paciente, juntamente com a elaboração de relatório feito pelo psicólogo a cada atendimento, assim como é indispensável a presença de um médico veterinário para o acompanhamento do animal (NOGUEIRA e NOBRE, 2015; REED, FERRER e VILLEGAS, 2012).

Caetano (2010) afirma que, se faz necessário os profissionais envolvidos conhecerem sobre a funcionalidade e implicações da TAA, pois é de extrema importância para que sejam elaborado um planejamento que leve a êxito o tratamento do indivíduo, dessa forma, os profissionais precisam estudar e ter conhecimentos sobre as atividades a serem desenvolvidas a fim de que possam proporcionar uma prática mais adequada e eficaz.

A Terapia Assistida por Animais permite que sejam utilizados vários tipos de animais que possam entrar em contato com o ser humano sem que lhe ofereça algum perigo, como por exemplo, o gato, coelho, cavalo, tartaruga e pássaro, contudo, o mais utilizado no tratamento de pessoas é o cachorro, pois este tem uma grande facilidade no contato com humanos, pode ser facilmente adestrado e ainda responde muito bem ao toque, fazendo que o paciente o aceite melhor, com isso há um resultado mais satisfatório durante o tratamento (KAWAKAMI e NAKANO, 2002).

Porém, para que as visitas sejam realizadas, os animais passam por um protocolo que deve ser seguido, onde são realizados exames e os animais devem ser avaliados pelo médico veterinário e só assim há a liberação para a visita. É necessário que os animais sejam supervisionado

em tempo contínuo durante a visita e evitar que haja estímulos que levem o animal a ter comportamentos agressivos (PEREIRA, PEREIRA e FERREIRA, 2007).

Além disso, existem contraindicações diante da TAA, como por exemplo, “em caso de pacientes que apresentem alergias, medo de animais, problema de respiração, feridas abertas, pessoas com comportamentos agressivos que podem machucar os animais” (PEREIRA, PEREIRA e FERREIRA, 2007, p.64).

No mais, Nogueira e Nobre (2015, p.416) afirmam que:

A Terapia Assistida por Animais pode ser aplicada em várias faixas etárias e em diferentes tipos de pacientes com necessidades especiais, visto que a relação ser humanos versus animal trás inúmeros benefícios, tanto para o homem como para o animal. Podem ser usados em qualquer ambiente, seja residencial, hospitalar, em casas de repouso, asilos, assim como nos mais diversos distúrbios físicos ou mentais, o que demonstra a universalidade de seu uso como recurso terapêutico.

Além disso, Dotti (2014) afirma que, a TAA pode trazer inúmeros benefícios ao paciente, como em sua parte de mobilidade a partir dos estímulos recebidos, diminuição de dores, pressão arterial melhorada, contribui para a melhora da saúde mental, da cognição e do convívio social, contribuindo para uma melhor interação e socialização desse indivíduo.

Contudo, para KAWAKAMI e NAKANO (2002, p.4), existem alguns outros benefícios a partir da Terapia Assistida por Animais:

- Pacientes com problemas fonoaudiológicos, ao chamar os animais pelo nome e produzir expressões vocais, estão exercendo sua capacidade de comunicação e socialização, o que leva a uma melhor comunicação e interação;
- Acariciar o animal, jogar bola com cão e pentear, são atividades que contribuem para a coordenação motora;
- Diminui os efeitos da depressão, pois o estímulo do animal faz que os níveis de endorfina no corpo aumentem;
- Em caso de pacientes hospitalizados, ajuda a amenizar o clima “pesado” nesses locais;
- Melhora as relações interpessoais e facilita a comunicação

entre paciente/profissional.

Portanto, os animais de estimação podem contribuir para a responsabilidade e disciplina do paciente, ajudando com a rotina, cuidados no dia-a-dia como por exemplo os hábitos de higiene pessoal, alimentação e lazer. Dessa forma, a TAA é indicada em programas que incentivem as habilidades motoras, que favoreçam a interação social entre membros de um grupo, estimulando o lazer, atividades de recreação reduzindo sentimentos negativos, que proporcionem o enriquecimento do vocabulário e que contribuam para a memória (SANTOS, 2006).

Vale ressaltar que a TAA não substitui, mas sim agrega às demais modalidades de tratamento terapêutico. (SANTOS, 2006). Portanto, é imprescindível que esta modalidade seja aplicada de maneira segura e responsável por parte do profissional que está realizando o acompanhamento terapêutico do paciente. É evidente que a TAA se faz importante diante dos inúmeros benefícios dispostos às pessoas em tratamento, levando em conta a interação e cumplicidade entre homem e animal (FERREIRA, GOMES, 2017).

Diante disso, no próximo tópico será abordado sobre a importância da TAA para pessoas com necessidades especiais, especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que são afetadas principalmente em três áreas do desenvolvimento: relacionamento interpessoal; comunicação verbal e não-verbal e comportamento. Dessa forma, versaremos sobre como a TAA pode contribuir nesses casos.

II. A Terapia Assistida por Animais e as Crianças com Transtorno do Espectro Autista

O autista tem seu desenvolvimento afetado principalmente nas áreas relacionadas à comunicação, comportamento e relacionamento social, e na intenção de buscar evolução para esses casos, alguns tratamentos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são realizados com a ajuda de animais, então, versaremos neste tópico sobre os benefícios que essa modalidade de tratamento (Terapia Assistida por Animais – TAA) traz a esses pacientes e as contribuições para a evolução dos casos.

Sabemos que não há tratamento comprovado cientificamente que seja eficaz no combate aos sintomas do autismo e nem algum que seja solução para diagnósticos. Contudo, existem sim tratamentos que surtem efeito em alguns autistas de acordo com a intensidade de sintomas e às suas comorbidades, estes servem tanto para que haja a diminuição dos sintomas e aumente a aprendizagem. Recursos terapêuticos como fonoaudiólogos, fisioterapia, terapia ocupacional ou medicamentos são utilizados em indivíduos autistas, porém tratamentos medicamentosos não curam o TEA, muitos até agem minimizando os sintomas e comorbidades como a epilepsia, por exemplo, mas nenhum órgão fiscalizador aprovou remédios para o tratamento específico do autismo (MUÑOZ, P.O.L. 2013).

Segundo Reed, Ferrer e Villegas (2012), a TAA tem efeitos positivos em crianças com transtornos sociais, como o autismo por exemplo. “A interação regular com cães treinados em terapia aumenta os comportamentos sociais positivos, tais como a sensibilidade e o foco, e diminui os comportamentos negativos em crianças com incapacidades” (REED, FERRER e VILLEGAS, 2012, p.3).

Vygotsky (1993) afirma que o ambiente social em que as crianças estão inseridas, assim como a forma de relacionamentos nos mesmos, são fatores primordiais nas diferenças presentes nesses indivíduos, o que pode influenciar na construção do conhecimento das mesmas.

Diante da teoria sociointeracionista de Vygotsky, sabemos que o objetivo não é simplesmente a relação de crianças com deficiência com o meio, mas sim o desenvolvimento positivo e aprendizado eficaz delas, para que possam alcançar o desempenho como todas as outras crianças, ditas como “normais”. (MENDONÇA, SILVA, FEITOSA e PEIXOTO, 2014, p. 9).

Dessa forma, para Gai e Naujorks (2006, p.5),

Lev Semiónovich Vygotsky foi um dos pesquisadores que se preocupou com os aspectos que envolvem a construção do sujeito a partir de suas experiências adquiridas através da interação com o outro. Ele foi uma das únicas pessoas de sua época a investigar temas em educação especial e fazer grandes reflexões a respeito da aprendizagem das pessoas com deficiência.

A partir disso, vemos que a Terapia Assistida por Animais passa a ser uma mediação entre a criança e suas dificuldades, do sujeito ao objeto durante a terapia, no caso, os animais desempenham o papel de mediador na socialização da criança com o meio, facilitando atividades diárias como higiene pessoal, afeto e na realização de afazeres domésticos (MENDONÇA, SILVA, FEITOSA e PEIXOTO, 2014).

Além disso, essa técnica possibilita que a criança autista tenha um melhor desempenho também em seus movimentos, força, resistência, equilíbrio e coordenação motora; com a TAA pode ocorrer melhora e controle da pressão sanguínea, frequência cardíaca, melhorando a qualidade de vida do indivíduo amenizando os sinais de estresse, ansiedade e depressão; e ainda estimula a autoconfiança e autoestima do paciente (SANTOS, 2006).

A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Caetano (2010), a TAA, em especial quando aplicada com o cão, auxilia no tratamento mais afetivo, estimulando a criança a uma abordagem diferenciada de tratamento, companheirismo e afeto, pois há uma troca de carinho e atenção entre o mediador, que é o cão, com a criança.

Caetano (2010) citada por Mendonça, Silva, Feitosa e Peixoto, (2014, p. 14), afirma que:

Em crianças com Autismo, a terapia pode proporcionar efeitos emocionais e sociais espontâneos que, muitas vezes, só surgem na presença do animal no decorrer do processo terapêutico. É com o apoio do cão na terapia que a criança com deficiência intelectual, muitas vezes, encontra a melhoria na afetividade, no convívio social e um alívio emocional imediato.

Contudo, vale ressaltar que a TAA não substitui nenhum tratamento, mas complementa tais como a fisioterapia, terapia ocupacional, psicólogo, psiquiatra, entre outros. O contato com os animais gera benefícios psíquicos, físicos e sociais às crianças (SANTOS, 2006).

Sabemos que vários animais podem ser utilizados durante a Terapia Assistida por Animais. Os gatos, por exemplo, são animais

dóceis e carinhosos, ótimos para o acompanhamento terapêutico de crianças com problemas psíquicos. Os cavalos, usados na equoterapia, são funcionais no tratamento, pois trazem estímulos gerados pelos passos do animal, melhorando o desenvolvimento motor, postura, melhoria na percepção espaço-temporal e também do tônus muscular (LEONEL e ROVARIS, 2018).

Os mesmos autores trazem também em seu estudo, a terapia com cães, conhecida como cinoterapia, que contribui para o melhor desempenho social, redução de sentimentos negativos, como a solidão, e ainda estimula a troca afetiva entre o cão e a criança em tratamento.

Dotti (2014, p.22) afirma:

De todos os animais eleitos para esse trabalho, o cão, pelo seu temperamento e comportamento, teve no decorrer de toda a pesquisa, estudos e trabalhos na área da TAA os melhores resultados nos tratamentos, pautando ser o cão o melhor animal para ser empregado na prática.

Contudo, para colocar em prática a TAA, é necessário ter alguns cuidados também com a saúde do animal, pois é necessário que o mesmo seja avaliado por um médico veterinário e um psicólogo, para que em conjunto possam avaliar as condições físicas e comportamental do animal, visando a socialização, obediência e temperamento do mesmo. Além disso, é de suma importância avaliar o comportamento dos animais antes e após a terapia, para que se tenha certeza de que ele não esteja cansado ou irritado, causando alguma mudança em seu temperamento (DOTTI, 2014).

Sabemos que os indivíduos com TEA têm uma dificuldade maior na socialização, pra isso são necessárias competências cognitivas e emocionais específicas. Estudos realizados, mostraram que a presença de um cão pode aumentar os níveis de ocitocina - hormônio relacionado com o carinho e troca de afeto – na urina de seu dono, sabendo disso e também da relevância desse hormônio para o convívio social e afetivo, foram avaliados indícios de que o tratamento de autistas na presença de cães poderiam estimular a presença da ocitocina nesses pacientes, beneficiando as interações sociais (MUÑOZ, 2014).

Nesse contexto, foi elaborado um projeto interdisciplinar do

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), chamado Projeto Infante, ele reúne profissionais de vários segmentos como psicólogos, veterinários, terapeuta ocupacional, esse projeto tem como finalidade investigar as relações entre humano-cão e os benefícios e consequências para pessoas, especialmente os autistas. A partir disso, o estudo busca confirmar níveis de cortisol – hormônio responsável pelo estresse - presentes na saliva de pacientes autistas e realizar análises comportamentais e fisiológicas dos mesmos (ALVES, 2015).

Outra hipótese estudada no projeto é de que o cão terapeuta motiva as crianças autistas na realização das atividades, auxilia na diminuição da aversão ao contato visual, característica muito marcante no TEA, ocorre a diminuição das estereotípias, o que torna a terapia mais tranquila e menos estressante para a criança, o cão e o terapeuta.

O Projeto Infante é desenvolvido pela médica veterinária Marie Odile Monier Chelini, doutora pelo Programa de Psicologia Experimental do IPUSP. Os resultados obtidos com os estudos nesse projeto são de suma importância para pesquisadores da área e contribui para uma maior aceitação do método e também para atrair investimentos para o mesmo, visto que a TAA é um tratamento de alto custo, pois requer a contratação de bons profissionais condutores e com os cuidados dos animais (ALVES, 2015).

Alves (2015, 56.) ainda afirma que:

Segundo a literatura, os resultados da TAA são modestos, mas reais. É exatamente a impressão que a gente tem. A nossa impressão é que mais ou menos 50% das crianças realmente se interessam pelo cão e aparentemente têm uma melhora de comportamento, de comunicação, a sessão flui de maneira mais gostosa quando o cão está presente.

Dessa forma, observamos o quão importante a TAA se faz na vida de uma criança autista e com isso podemos buscar melhores recursos e investimentos para a melhoria dessa prática em nosso país, valorizando profissionais que atuam diretamente com essa prática e auxiliam na evolução de pessoas com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho, podemos concluir que o autismo está presente em nossa sociedade há muito tempo e que é cada vez mais comum o seu diagnóstico. Sabemos que o Transtorno do Espectro Autista está diretamente relacionado às funções psíquicas, sociais e comportamentais que são afetadas e impedem o desenvolvimento da criança no sentido social, da comunicação e até restringe movimentos físicos do indivíduo, afetando-o como um todo.

Além disso, a pessoa com autismo pode se tornar uma pessoa agressiva, pode apresentar comportamentos obsessivos e repetitivos; o desenvolvimento afetivo de crianças com TEA acaba sendo prejudicado, pois ela não consegue manter um vínculo de interação por muito tempo, entretanto, as manifestações desses comportamentos não são padronizados entre os autistas e devem ser avaliados individualmente para que seja feito um diagnóstico preciso. O autista deve estar sempre imerso em estímulos para que haja um desenvolvimento em sua comunicação e interação social com os outros indivíduos.

Contudo, sabemos que não existem medicamentos que curem ou que possam inibir os sintomas do autismo, porém muitos estudos vêm sendo realizados entre profissionais da saúde acerca de modalidades terapêuticas que possam contribuir para um melhor desempenho de crianças com TEA durante um tratamento, a fim de beneficiar esses indivíduos de forma que estejam sempre melhorando o seu convívio social, sua saúde física, motora e também a sua comunicação.

Dessa forma, vimos alguns estudos que são realizados sobre a Terapia Assistida por Animais, que é uma modalidade de tratamento geradora de contato entre a criança autista e animais, isso contribui positivamente para que essa criança comece a desenvolver a fala, movimentos, convívio social e em seu comportamento. Além disso a TAA pode e deve ser combinada a outros tratamentos, com a ajuda de uma equipe interdisciplinar (fonoaudiólogos, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas e vários outros) assim, o tratamento realizado com os animais se torna ainda mais eficaz na vida da criança autista.

Portanto, vemos que a Terapia Assistida por Animais passa a ser uma mediação entre a criança e suas dificuldades, esse é um processo

imprescindível para possibilitar que o indivíduo realize as atividades de forma voluntária e intencional. Além disso, a TAA proporciona ao paciente uma melhora em sua autoestima e autoconfiança, promove melhoras na pressão sanguínea, frequência cardíaca, ajuda na diminuição do estresse, ansiedade e depressão, pois contribui para o aumento de índices de ocitocina no organismo, fazendo que a troca afetiva entre o paciente e o animal aumente, gerando assim uma melhora em seu convívio social.

Nesse sentido, se faz cada vez mais necessário que sejam destinados investimentos a fim de buscar melhorias nesse tipo de estudos e tratamentos que possam beneficiar milhares de pessoas com TEA, pois é uma prática que ameniza muito os sintomas do mesmo e contribui para o avanço no tratamento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. Projeto Infante: a relação das crianças com os animais na terapia assistida. **Revista Psico.usp: a revista sobre pesquisas do Instituto de Psicologia da USP**, nº1, 2015.
- BARBOSA, P. M. R. Autismo. **Revista Educação Pública** (Rio de Janeiro), 2014.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>
- CAETANO, E. C. S. **As contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais à psicologia**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e praticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- DOTTI, J. **Terapia e Animais**. 1ª ed. São Paulo: Noética; 2005.
- DOTTI, J. **Terapia e Animais**. São Paulo: Livrus, 2014.
- FERREIRA, A. P. S. GOMES, J. B. Levantamento Histórico Da Terapia Assistida Por Animais. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, Vol. 3, Nº 1, 2017.
- GAI, D. N.; NAUJORKS, M. I. Inclusão: contribuições da teoria sócio interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. **Revista**

Eletrônica Educação Especial. Santa Maria – RS, 2006.

KAWAKAMI, C. H; NAKANO, C. K. Litvac I, Silva MJP. Relato de experiência: terapia assistida por animais (TAA) – mais um recurso na comunicação entre paciente e enferme. **An. 8. Simp. Bras. Comun. Enferm.** May. 2002.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, p.3-11, 2006.

MELLO, Ana Maria S. Ros de.; colaboração: VATAVUK, Marialice de Castro. **Autismo: guia prático.** 7ª ed. São Paulo. AMA ; Brasília, CORDE, 2007.

MENDONÇA, M. E. F. de.; SILVA, R. R. da.; FEITOSA, M. J. S. e PEIXOTO, S. P. L. A terapia assistida por cães no desenvolvimento socioafetivo de crianças com deficiência intelectual. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS**, 2, 11-30, 2014.

MERCADANTE, Marcos T.; ROSÁRIO, Maria C. **Autismo e cérebro social.** São Paulo: Segmento Farma, 2009.

MUÑOZ, P.O.L. **Terapia assistida por animais- Interação entre cães e crianças autistas.** Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2013.

NOGUEIRA, Maria Teresa Duarte; NOBRE, Márcia Oliveira. **Publicações em Medicina Veterinária e Zootecnia. PubVet**, Maringá, v. 9, n. 9, p. 414-417, Set., 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 2006

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; SANCHES, Kelly Gil. **Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo.** 2013. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins, 2013.

PEREIRA, M. J. F; PEREIRA, L.FERREIRA, M. L. Os benefícios da terapia assistida por animais: uma revisão bibliográfica. **Saúde coletiva.** Editorial Bolina São Paulo, Brasil. Vol. 4, núm. 14, p. 62-66, 2007.

REED, R.; FERRER, L. e VILLEGAS, N. Curadores naturais: uma revisão da terapia e atividades assistidas por animais como tratamento complementar de doenças crônicas. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. Vol.20, n.3, 2012.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico (2ª ed). Rio de Janeiro: Wak 2015.

ROTTA, N. T. **Transtorno de aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Karen Cristini Pires Timoteo dos; **Terapia Assistida por Animais**: uma experiência além da ciência. 2006.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VIEIRA, Neuza Maria; BALDIN, Sandra Rosa; FREIRE, Raísa Souza. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: o que diz a literatura. GT5-Educação, Comunicação e Tecnologia. s/dp, p. 1-10, 2015

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) Edição Ridendo Castigat Mores.

A PROMOÇÃO DA CRITICIDADE SOBRE O TABAGISMO PASSIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

*Bruna Beatriz da Rocha*¹

*Rebeca Freitas Ivanicska*²

*Joselma Silva*³

INTRODUÇÃO

O tabagismo é uma pandemia que acomete um terço da humanidade e cresce 2,1% ao ano, sendo a maior causa de morte evitável no mundo. A Educação em saúde pode ser um fator determinante de longevidade e de qualidade de vida. Portanto, a escola representa um ambiente, na qual, pode ser trabalhada a temática visando mudanças no comportamento da sociedade.

O objetivo principal deste trabalho é compreender os malefícios do tabagismo passivo na infância e na juventude interligando com a

-
- 1 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 pública e privada, na cidade de Carandaí.
 - 2 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 Estadual de Minas Gerais/Lavras. E-mail: rebeca_015@hotmail.com.
 - 3 Mestra em Educação (UFLA/MG). Professora da Rede Municipal de Lavras. Integrante do Programa Residência Pedagógica. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). E-mail: joselma.jc@hotmail.com.

educação, pois o ambiente escolar é o principal local de acesso destes grupos e sabe-se que a escola pode contribuir para criticidade e a incorporação de hábitos e valores visando à qualidade de vida dos estudantes.

Para efetivação da pesquisa utilizamos como fonte a busca de artigos que envolviam os assuntos “tabagismo passivo”, “infância” e “juventude” através das bases de dados: Google Acadêmico, Lilacs e Scielo filtrando as produções dos anos de 2015 até 2021. Desta forma, foram selecionados nove artigos que abordavam diretamente a temática pesquisada.

Assim, percebemos que o ambiente escolar possui o papel de esclarecer, orientar e debater sobre a temática, sempre colocando em alerta sobre o mal de se consumir tabaco, destacando a importância da prevenção do tabagismo. Os dados demonstram também que a escola deve realizar um trabalho informativo, preventivo e educativo.

DESENVOLVIMENTO

No tabagismo passivo o indivíduo não inala a fumaça do cigarro por vontade própria, portanto a pessoa é obrigada através da via atmosférica inalar o ar que contém o fumo do tabaco (RIOS ET AL., 2005). O caso é considerado a terceira causa de morte evitável no mundo.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2006), a poluição tabagística ambiental (PTA) se expressa de maneira mais nociva em ambientes fechados. Isso se dá devido ao ar contaminado que comporta até três vezes mais nicotina e monóxido de carbono e até cinquenta vezes mais substâncias cancerígenas do que a fumaça que passa pelo filtro do cigarro que é inalada pelo fumante ativo.

Carvalho (2009, p. 25) corrobora com o tema afirmando que:

Entre o final do Século XIX e início do Século XX, o processo da rápida industrialização e conseqüente crescimento urbano mundial interferiram nos hábitos das pessoas. E assim, neste período, ocorreu uma explosão no consumo do cigarro baseado em dois principais fatores: a produção em escala industrial, que elevou o potencial econômico das indústrias fumageiras, e a intensificação de ações de propaganda e marketing que foi decisiva para dar ao ato de fumar uma representação social positiva, através da associação entre o consumo de derivados

do tabaco e o ideal de autoimagem, como beleza, sucesso e liberdade.

As autoras Ramos, Smith e Callegari (2010), nos apresentam que o tabagismo, seja passivo ou ativo, é um fator de risco e estudado por vários pesquisadores. Assim, é comprovado que os fumantes passivos manifestam riscos de morbidades respiratórias, destacando as crianças como os principais indivíduos expostos pelos adultos, sendo na maioria das vezes expostos pelos seus próprios pais à poluição pelo fumo. Dessa forma, Coelho, Rocha e Jong (2012), nos mostra que a esse fato soma-se o de que as vias aéreas infantis são mais vulneráveis, sofrendo acentuadamente com os efeitos do tabagismo passivo.

Os autores Wünsch Filho et al (2015), complementam afirmando que o tabagismo passivo pode começar na fase de vida intra-uterina, visto que, a mulher grávida fumante ou passiva pode induzir repercussões deletérias ao feto, pela condução de substâncias tóxicas através do cordão umbilical.

Ribeiro et al. nos apresenta os possíveis malefícios do tabagismo passivo na infância:

Na criança são mais frequentes as infecções do ouvido médio, a redução da função pulmonar e o risco de doenças respiratórias como pneumonia, bronquite e exacerbação da asma. Bebês expostos à PTA têm risco cinco vezes maior de apresentar síndrome da morte súbita infantil, além do risco de doenças pulmonares no primeiro ano de idade (RIBEIRO, et al. 2015, s/p).

Em uma pesquisa realizada por Silva et al. (2017) é demonstrado que o nível de escolaridade, a renda per capita da família e a ocupação dos responsáveis/pais possui um efeito independente sobre a presença do tabagismo nos domicílios podendo afetar as crianças, os adolescentes e os jovens. Nota-se que os indivíduos com maior escolaridade possuem maior conhecimento ou mais acesso a informações sobre os danos provocados à saúde em decorrência do tabagismo, o que faz com que, além de não fumarem, sua atitude pode ter influenciado o comportamento dos demais moradores do domicílio. Os mesmos autores também constataram que, nas casas onde os pais tinham menor escolaridade, era maior a prevalência do tabagismo. Eles citam também uma investigação

desenvolvida no Brasil em 10 capitais brasileiras com estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual que mostra que quanto menor o nível de escolaridade maior a prevalência do tabagismo.

O conhecimento das consequências do tabagismo passivo na condição de saúde da criança é crucial, pois estudos revelam que a maioria dos pais, 59%, desconhece o significado de poluição tabagística ambiental ou fumante passivo, 52% não consideram seu filho como fumante passivo e não acreditam que a criança possa sofrer prejuízos respiratórios em decorrência do tabagismo passivo dos familiares que vivem com a criança (RIBEIRO, et al, 2015, s/p.).

As diretrizes e leis que abordam o controle do tabagismo envolvem medidas para proteger a população, principalmente os jovens. Dessa forma, as propagandas e outras possibilidades que expandem o consumo de produtos de tabaco também trazem em suas embalagens, por exemplo, informações de forma contundente sobre os riscos que podem gerar para a saúde e há também uma limitação ao acesso dos jovens aos produtos de tabaco pelo controle dos mecanismos de venda. Além disso, o aumento dos preços e do controle do mercado ilegal desses produtos visando proteger a população dos riscos do tabagismo passivo (CALVALCANTE, 2005).

O tabagismo passivo é um problema de saúde pública que se direciona com frequência às crianças, aos adolescentes e aos jovens. O espaço em que esses indivíduos estão expostos precisa de um maior cuidado e esse cuidado deve ser realizado pelos responsáveis ou pelos pais. Um trabalho interdisciplinar entre os profissionais da saúde e da educação pode auxiliar na conscientização dos responsáveis no que diz respeito à exposição à poluição tabagística ambiental, alertando sobre os malefícios e criando possibilidades de adesão de programas de abandono do tabagismo promovendo a proteção e à saúde de todos os envolvidos (RODRIGUES E DIAS, 2019).

EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE: UMA FORMAÇÃO PARA A VIDA

Cuidar da saúde demanda responsabilidade e compromisso consigo

mesmo e com os outros. Ressaltamos que cuidar da saúde engloba a articulação com várias dimensões: saúde física, mental e psicológica, logo nosso corpo é uma conexão entre todas as partes que o compõem. Neste capítulo pontuamos a importância da saúde física, abordando o tabagismo. Partindo deste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem que cuidar do corpo significa adotar hábitos saudáveis, o que conduz à qualidade de vida individual e coletiva. (BRASIL, 1997, p. 7).

Sendo assim, o estado de saúde de alguém remete ao estado de equilíbrio do corpo humano o qual está relacionado com várias dimensões: físicas, psíquicas e sociais. A ausência de um ou mais destes elementos podem causar desequilíbrio do corpo e, enfim, desencadear alguma doença. Contudo, percebemos que o nosso corpo está interligado em vários aspectos.

Conforme Viegas (2007, p.07):

o tabagismo ativo e passivo se associa a significativos problemas de saúde durante a infância e a adolescência e como fator aumentado de riscos para problemas de saúde na vida adulta. Os fumantes adolescentes têm maior probabilidade de falta de ar, acessos de tosse, produção de muco, respiração ofegante e a terem redução global da saúde física, com diminuição da resistência orgânica a infecções. Portanto, fumar cigarros durante a infância e a adolescência representa um risco para sintomas respiratórios já nesta fase da vida; estes problemas são fatores de risco para o desenvolvimento de outras condições crônicas na vida adulta, incluindo a doença pulmonar obstrutiva crônica.

Nesta perspectiva, quando surge uma doença, compreende-se que surge um desequilíbrio físico, que demanda cuidados com todas as outras partes do corpo, além de cuidados emocionais e sociais.

Diante destas considerações, a educação é um campo oportuno para despertar um movimento de conscientização às crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito à proteção à vida, sensibilizando-os constantemente para a busca de práticas que visem uma boa saúde. Logo, o espaço escolar torna-se um local propício para desenvolver ações que contribuam para a melhoria da saúde dos indivíduos. (BRASIL, 1997, p. 71).

A escola tem um papel importante na formação dos sujeitos, tendo

em vista que não é somente local para transmissão de conhecimentos, mas também para possibilitar a produção e construção dos mesmos. (FREIRE, 1996). Neste sentido, a interação social permeia no chão da escola de forma que a aprendizagem efetiva é concretizada quando há trocas de saberes, entre diferentes culturas. Portanto, a aprendizagem se aflora tanto para o conhecimento científico quanto para o diálogo de temas pertinentes à formação do ser humano, bem como seus valores, suas ações éticas e autônomas, de forma a assumir uma cidadania com responsabilidade. Ao encerrar a etapa do ensino fundamental, os PCN (1997) determinam alguns objetivos gerais a serem atingidos junto aos alunos os quais destacamos alguns: (I) compreender a saúde como um direito de todos garantindo o desenvolvimento do ser humano; (II) conhecer e aplicar formas de intervenção individual e coletiva acerca de elementos prejudiciais à saúde; (III) conhecer e utilizar recursos e possibilidades de utilização de serviços que contribuem para a proteção e recuperação da saúde; (IV) adotar hábitos de autocuidado com o corpo. (BRASIL, 1997, p. 71).

Analisando as metas a serem alcançadas, o trabalho de conscientização realizado na escola, visando a saúde requer movimentos e práticas com a comunidade em que determinada instituição está inserida, pois ao implantar projetos e trabalhos sobre a educação para a saúde, o professor poderá envolver alunos, escola e família. Portanto, os laços de comunicação devem se estreitar à medida que a participação ocorre no meio educacional.

Conforme Decreto nº 6.286/2007, Art. 1º:

Fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola - PSE, com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Com base neste mesmo decreto Art. 2º, o PSE tem como seus objetivos: I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer relação entre as redes públicas de saúde e de educação; II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços,

equipamentos e recursos disponíveis; III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos; IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo.

Para atingir os objetivos, indicamos algumas propostas de execução de trabalho do professor no que tange ao planejamento da educação para a saúde: campanhas públicas; produções escritas sobre temas específicos; orientações a respeito dos direitos e deveres relacionados à saúde; palestras de profissionais da saúde acerca de prevenção e transmissão de doenças; debates sobre a importância de uma vida saudável dentre outras. Vale mencionar que o professor deve ter um olhar atento para que insira em momento oportuno tais propostas de trabalho. Deste modo, a aprendizagem se tornará mais significativa e reflexiva quando partir dos interesses e das necessidades de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar esse tema foi possível observar a importância de tratar a saúde na sua totalidade e de forma integral na escola. Dedicar um espaço para trabalhar temas relevantes e que podem afetar a saúde física e mental é necessário e oportuno.

Ações educativas, atenção à saúde e políticas públicas na escola ajudam a prevenir o início do tabagismo e proteger a população de modo geral, do tabagismo passivo e seus riscos.

Em suma, educar para a saúde na escola implica formar atitudes responsáveis e compromissadas individuais e coletivas. Isto significa que o conhecimento é amplo: não é apenas entender conceitos e conhecimentos, receber uma gama de conteúdos, mas também instigar os alunos à reflexão, à análise para promover a transformação de práticas errôneas, tornando-os capazes de assumir boas escolhas no que tange ao cuidado

com o físico, à mente e às emoções. Caminhando desta forma, a escola exerce o seu papel concreto de educar, tendo em vista que parte dos conhecimentos prévios de cada aluno e os enriquece por meio de seus planejamentos e diálogos entre seus pares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 199 .Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Brasília, DF, 2007.

Brasil – Ministério da Saúde – INCA. Inca **alerta para câncer de pulmão em fumantes passivos**. 2006. Disponível em: <https://portal.coren-sp.gov.br/noticias/inca-alerta-para-cancer-de-pulmao-em-fumantes-passivos/>. Acessado em 12 de mar. de 2021.

CARVALHO, Cleide Regina da Silva. “O Instituto Nacional do câncer e o Controle do Tabagismo: uma análise da gestão federal do tratamento do tabagismo no SUS. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional na Área de Política e Gestão em Ciência, Tecnologia e Inovação) Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública – ENSP – FIOCRUZ. Disponível em:<https://bvssp.iciet.fiocruz.br/pdf/Carvalhoocrsm.pdf>. Acesso em: 29 ago 2021.

CAVALCANTE, T. M.. O controle do tabagismo no Brasil: avanços e desafios. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, v. 32, n. 5, p. 283-300, 2005.

COELHO, S. A.; ROCHA, S. A.; JONG, L. C. Consequências do tabagismo passivo em crianças. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 11, n. 2, p. 294-301, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JÚNIOR, Juvêncio Paiva Câmara. O tabagismo como um problema de saúde pública. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, v. 18, n. 3, p. 115-116, 2005.

RAMOS, A. S.; SMITH, Z. D. F.; CALLEGARI, B.. Idade gestacional, tabagismo ativo e passivo e hereditariedade como fatores de risco para

ocorrência de problemas respiratórios na infância e adolescência. **Editor Científico**. *Fisioterapia Ser* . v. 5, p. 144, nº 3, 2010.

RIBEIRO, F. A. de C. et al. Percepção dos pais a respeito do tabagismo passivo na saúde de seus filhos: um estudo etnográfico. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, n. 4, p. 394-399, 2015.

RIOS, S.; ROSAS, M.; MACHADO, P. P.P. A exposição ao fumo passivo e os hábitos tabágicos numa escola secundária. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, v. 5, n. 1, p. 143-160, 2005.

RODRIGUES, D. P.; DIAS, R. de Q. **Infecções respiratórias agudas: consequência do tabagismo passivo em crianças**. Trabalho de conclusão de curso, Palmeira dos Índios, AL: Centro Universitário CESMAC, 2019.

SEELIG M.F. **A ventilação e a poluição tabagística ambiental - argumentação científica para o estabelecimento de leis de ambientes interiores livres de fumo**. Tese de doutorado. Rio Grande do Sul, RS: UFRGS, 2009.

SILVA, R. G. et al. Tabagismo domiciliar em famílias com crianças menores de 5 anos no Brasil. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 17, p. 163-169, 2005.

VIEGAS, C. A. A. et al. **Tabagismo: do Diagnóstico à Saúde Pública**. Coordenador Editorial e Vários Colaboradores, Conselho Federal de Medicina, Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. São Paulo: Atheneu; 2007.

WÜNSCH FILHO, Victor et al. Tabagismo e câncer no Brasil: evidências e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 13, p. 175-187, 2010.

O VÍDEO SUDESTINO, DO PORTA DOS FUNDOS, E A CRÍTICA AO PRECONCEITO LINGUÍSTICO: “ELE FALAVA DESSE MESMO JEITINHO QUE TU”.

Claudimir José da Silva¹

Introdução

O equívoco que comentemos quando nos dirigimos aos nordes-tinos, a partir da região nordeste, retratando seu sotaque, sua cultura e sua localização como sendo um único Estado, é consequência do nosso preconceito, sobretudo o linguístico. Os diferentes modos de falar a língua demonstram que a linguagem é dinâmica e contextual. Pensar que um modo de pronunciar as palavras pode ser mais “correto”, mais “superior”, ou mais “padrão” que outro permeia o campo do preconceito linguístico contra os falantes nativos de qualquer língua.

Quando falamos de preconceito linguístico, torna-se necessário falar sobre o ensino da língua na escola. Ela, de certo modo, propaga a ideia de uma língua superior nos contextos sociais nos quais circulamos, quando valoriza uma linguagem privilegiada e desvaloriza outra, sem considerar os diferentes modos de falar, ainda que no mesmo país.

Ao desvalorizar o modo de falar do outro, tratando-o como “errado”, sem fazer reflexões sobre os diferentes usos da linguagem, a escola “perde tempo” tentando ensinar ao aluno uma língua artificial, que só existe nos livros clássicos e de gramática. Deste modo, dentro do contexto

¹ Mestrando em Educação, no PPGE, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Alfabetização e Letramento, pela UNINTER, e em Gestão do Trabalho Pedagógico, pela FAVENI. Graduado em Pedagogia, pela UEMG/Barbacena. Docente na Rede Pública, no Estado de Minas Gerais e no Município de Barroso/MG. E-mail: claudimirjsilva@hotmail.com.

social, a língua perde seu sentido de “discurso vivo” e em uso.

O vídeo Sudestino,² lançado no canal do YouTube, do Porta dos Fundos, em 19 de julho, de 2021, faz, além de outras críticas ao nosso preconceito contra a região nordeste, uma reflexão ao preconceito linguístico. Para maior aprofundamento do tema, iremos abordar neste texto discussões acerca do preconceito linguístico, a fim de expor uma concepção do termo, outra sobre como o ensino da língua materna auxilia para a manutenção deste preconceito. Após estes dois momentos, buscaremos trazer questões apontadas no vídeo Sudestino, objetivando fazer reflexões em torno do preconceito linguístico. Por fim, faremos nossas considerações finais, mas sem buscar esgotar as discussões.

O preconceito linguístico: “um grande balaio de gatos”

Segundo Bagno (2014), a língua possui caráter de ordem cognitivo e cultural, no qual o sujeito, enquanto ser social, através da interação sociocultural com o outro desenvolve os aspectos cognitivos da língua, nos permitindo sermos seres produtores, cultivadores, preservadores, transmissores e transformadores da língua. Deste modo, qualquer língua só existe porque existem falantes que fazem uso desta língua, caso contrário ela não existiria.

A linguagem, a cognição e a cultura não se desenvolvem isoladas uma das outras, porém elas coevoluem conforme o contexto no qual estão inseridas. Bagno (2014), irá dizer que língua é contexto, ou seja, os falantes só começam a falar determinada língua dentro de um ambiente sociocultural e sociocognitivo mediante suas relações e interações.

Sendo a cultura e a cognição dinâmicas, com a linguagem não poderia ser diferente. Ela também se adapta e muda conforme a necessidade cultural do local. Língua não é objeto estático, porém é um discurso vivo, sendo assim, Bagno (2014), a trata como um processo e não um produto que tem um fim em si mesmo. A língua viva estará sempre em uso.

Compreendendo a concepção de língua, podemos dizer que o preconceito linguístico parte do pensamento de que existe apenas uma língua

2 Vídeo Sudestino – Porta dos Fundos: <https://www.youtube.com/watch?v=1E-9gAWSxjx4>.

padrão sendo falada (ou usada) pelos nativos daquele lugar. Geralmente a escola propaga tal pensamento ao “ensinar” a língua portuguesa (tal fenômeno acontece em vários países e não apenas no Brasil), usando como referência a gramática normativa da língua e se esquece que a linguagem usada pelos alunos está muito distante daquela contida nos livros e nas aprendizagens dentro da sala de aula.

Ao tratar com essa diferença o “ensino da língua”, a escola difundiu o preconceito linguístico. Este preconceito está relacionado ao pensamento de que existe um modo de falar (ou usar a língua) “certo” ou “errado”. Soares (2020), irá dizer que muito além da concepção de certo ou errado, o preconceito linguístico está intrinsecamente ligado ao preconceito social. “O que se considera “errado” não é linguisticamente melhor nem pior que o que se considera “certo”; é apenas aquilo que difere de variedades socialmente privilegiadas”. (SOARES, 2020, p. 65). A autora coloca que mesmo em classes mais letradas existem variações linguísticas que “fogem” da gramática normativa, porém que essas não sofrem repressões devido a posição social que elas ocupam.

Logo, o que a escola faz é reproduzir o modo de usar a língua das variedades de prestígio. O aluno que vem de outro contexto histórico e cultural precisará se adaptar ao modo de falar daquele aluno de um contexto mais prestigiado. Mediante a essa questão, o aluno poderá sofrer conflitos na aprendizagem do uso da língua, no qual ocorre pela falta de um ensino que trabalhe a reflexão sobre os diferentes modos de falar.

É comum acreditarmos que o outro tem sotaque e nós não ou que o modo de falar do outro é diferente do modo como nós falamos e, ainda, acreditarmos que a maneira como falamos é a “correta” e a do outro “errada”. Na verdade, como Bagno (2015), didatiza, assim como qualquer outro idioma, a língua portuguesa, é uma verdadeiro “balaio de gatos”:

onde há gatos dos mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem nutridos, famintos, raquíticos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente e funcional. O substantivo “língua” é, sempre, coletivo, porque serve como rótulo unificador para a multidão de coisas variadas, variáveis

e variantes... (BAGNO, 2015, p. 32)

Assim como no “balaio de gatos”, embora cada gato tenha sua característica muito específica, ele não deixa de ser gato ou se torna menos gato que o outro por causa das diferenças entre eles. Na língua acontece o mesmo fenômeno, não é por ter características diferentes entre uma região e outra ou uma variedade linguística entre uma e outra que o modo de falar se torna menos língua ou deixa de ser língua em relação às outras. Embora as variedades possuem suas características, elas guardam muito bem a forma gramatical, coerente e funcional necessários para a interação e uso da linguagem. Além de manter a concepção de que a língua ocorre de modo coletivo, ou seja, se faz em si e no outro.

Dentro do preconceito linguístico, Soares (2020), mostra duas teorias que buscam discutir a questão da variedade linguística. Uma é da deficiência linguística, no qual se acredita que há línguas ou variedades linguísticas superiores ou melhores que outras e tal deficiência ocorre devido ao fato social do sujeito, ou seja, ele não ter contato com tal privilégio. A outra é da diferença linguística, no qual defende-se, a partir de estudos antropológicos e sociolinguísticos, que as línguas são apenas diferentes umas das outras, não sendo aceitável a ideia de que uma seja superior ou melhor que a outra.

Entretanto, ambas as teorias da deficiência e diferenças linguísticas, como coloca Soares (2020, p. 86), “aceitam um único saber linguístico como legítimo, o saber das classes privilegiadas”. A autora ainda coloca que a desigualdade linguística é o resultado da desigualdade social. Existe uma relação de força simbólica, discutida por Bourdieu, conforme escreve Soares (2015), que define na comunicação linguística quem pode falar, a quem e como, no qual são atribuídos valores e poder à linguagem de uns e desprestígio a outros, mostrando a imposição que se faz no ato de silenciar o modo de falar a quem não faz parte das camadas privilegiadas. A partir do diálogo que a professora faz, embasada nos textos de Bourdieu, ela expõe que:

quando pessoas vivenciam uma situação de interação verbal, sejam amigos, donas de casa, pais e filhos, professores e alunos, professores entre si, colegas, o que está em jogo não é apenas o grau de domínio que cada um tem da linguagem, ou a

importância, verdade, beleza dos conteúdos que transmite, mas também, e sobretudo, a natureza das relações sociais existentes entre os interlocutores, determinadas pela posição de cada um na estrutura social, sua situação econômica, idade, sexo, prestígio profissional, etc. (SOARES, 2020, p. 89)

O preconceito linguístico permeia, além da própria questão da linguagem, questões relacionadas ao poder econômico e ao cultural. Por acreditar que o nordeste brasileiro é uma região mais pobre, associamos ao modo de falar das regiões nordestinas como “errado” ou menos desenvolvido, mais distante da gramática normativa da língua portuguesa. O mesmo não ocorre na região central do país, no qual temos a economia gerada pela agropecuária, advinda de grandes fazendeiros, ainda que sem usar a gramática normativa na linguagem. Bagno (2015), diz que se o uso normativo da língua fosse requisito para gerar economias o modo de falar dos fazendeiros não permitiria gerar tanta fortuna, visto que boa parte não segue a gramática normativa da língua, já os gramáticos e linguistas seriam muito ricos.

O preconceito linguístico, como já mencionado, não restringe-se apenas ao uso da língua na fala, mas também por questões sociais e econômicas. Podemos pontuar ainda a relação do preconceito linguístico com a ortografia. O escrever “errado” parte da ideia de que a pessoa não sabe ortografia, logo ela não sabe “português”. Cabe ressaltar que a ortografia se responsabiliza por representar a língua falada em sinais gráficos que são as letras. Entretanto essa representação não ocorre de modo puro na relação fonema-grafema, ou seja, pela convenção gramatical teremos representações regulares bem definidas como **BA**la, **BA**tata e **BA**lão, no qual todas as representações de **BA** são as mesmas, mas também teremos irregularidades em nossa ortografia, que do ponto de vista fonético, são modos diferentes de representar o mesmo som. Moraes (2009), exemplifica mostrando que **GI**rafa, **JII**ó, ambas representam a mesma fonética, assim como **SE(SI)**guro, **CI**dade, au**XÍ**lio, ca**SSI**-no, pi**SCI**na, entre outras palavras que na fala expressam o mesmo som, porém na grafia são representadas por símbolos diferentes.

Ao assumirmos que a língua não é um código, no qual é simples codificar e decodificar suas representações simbólicas, compreendemos que também não é simples seguir a convecção da gramática formativa,

principalmente ortográfica, visto que existem muitas variedades linguísticas que não correspondem a ortográfica pura e simplesmente. Exemplo disto são em algumas regiões do país ser comum a pronúncia de palavras como *bonitu*, *genti*, *fico*, ao invés de *bonito*, *gente*, *ficou*, respectivamente.

Podemos dizer que o preconceito linguístico ocorre em vários espaços dentro da sociedade, no qual se acredita que existe uma norma superior e correta, no qual apenas esta é válida, sem considerar que há vários modos de usar a língua e que cada região terá seu jeito de dizer conforme seu contexto histórico, social e econômico. Cagliari (1992), pontua que a linguagem humana não possui apenas a função de ser comunicativa, mas a interação que ela possibilita existir entre o que diz e o para quem diz. Segundo Cagliari (1992, p. 80-81), “a convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos e religiosos”. O sentido posto as palavras irá depender não apenas do seu significado literal, mas de todo um contexto no qual aquela palavra foi pronunciada, assim a palavra deixa de ter um sentido único e passar a possuir sentidos diversos que irão depender de quem fala, de onde fala, de como fala, quando fala e para quem fala. Como podemos, então, assumir que existe apenas um modo de dizer?

A seguir iremos propor uma reflexão sobre o ensino da língua, nas escolas brasileiras, partindo do princípio de que a língua, sendo viva e variável, merece discussões acerca de como tem sido trabalhada com os alunos. O objetivo não é negar a necessidade da convenção da norma gramatical, uma vez que sabemos reconhecer sua importância diante de uma sociedade grafocêntrica, mas pensar o modo que esse ensino é trabalhado e, conseqüentemente, prejudicial aos alunos, além de pensar como poderia ocorrer de maneira que o aluno atuasse sobre a própria língua.

Uma reflexão ao ensino da língua na escola: “como se fosse uma língua estrangeira”

Segundo Cagliari (1992), nós não entramos no mundo da linguagem, quando crianças, do mesmo modo que um adulto se inicia na

aprendizagem de uma língua estrangeira. Quando crianças, inseridos no contexto social e cultural, somos rodeados pela linguagem das pessoas com quem vivemos, quase que de modo natural, aprendemos a falar. A criança torna-se então nativa daquela língua, sabendo usar seu vocabulário e regras gramaticais. Crianças entre 3 e 7 anos, por analogias, aplicam regras à língua, como, por exemplo, é comum uma criança dizer *eu fazi* ou *eu di*, ao invés de *eu faço* ou *eu dei*, devido as conjugações de verbos parecidos como, por exemplo, *eu vi*, *eu comi* ou *eu bebi*. Entretanto, pela norma gramatical da língua, a criança empregou corretamente o uso do sujeito e do verbo. Podemos dizer, a partir desta percepção, que a criança compreende como que tal regra gramatical funciona, mesmo ela não conhecendo os conceitos do que seja um sujeito e um verbo, e por perceberem tal uso não vemos crianças dizerem, por exemplo, *fazi eu* ou *di eu*, no qual há o uso primeiro do verbo e depois do sujeito dentro da oração.

Não é preciso que uma criança, dentro de qualquer língua nativa, leia livros sobre o ensino da gramática e estrutura da língua para aprender a falar e a fazer uso. A gramática, dentro de um sistema no qual há a convenção da linguagem em sistema gráfico, serve para que haja uma base comum entre aqueles que usam tal idioma. Entretanto a gramática só irá surgir mediante a língua já falada, ou seja, ninguém irá “criar” uma língua escrita e depois as pessoas começarão a falar aquela língua. Exemplificando, temos o latim, no qual foi uma língua falada, porém hoje resta apenas a escrita, sem falantes, o tornando uma língua morta.

Logo, quando uma criança começa sua vida escolar, ela já possui conhecimentos significativos e naturais da língua. Ela já sabe se interagir com o outro através da linguagem. Contudo, ao entrar na sala de aula, todo seu conhecimento linguístico é desprezado. O ensino da língua passa a ser artificial, desconexo e fora da realidade do aluno.

Para o professor Cagliari (1992, p. 28), “ensinar português para falantes nativos como se fosse língua estrangeira é de fato um absurdo”. Se a criança já chega à escola sendo nativa na língua a função desta deveria ser então “mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português: quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo” (CAGLIARI, 1992, p. 28). Deveríamos refletir as questões relacionadas à linguagem, pensando o comportamento

da sociedade e dos sujeitos ao uso da língua e suas variadas situações de uso nos diferentes contextos da sociedade.

Conforme Bagno (2015), sendo a língua viva e dinâmica que se encontra em constante movimento, a escola, juntamente com os professores, deveriam atualizar a maneira de como trabalham a língua em sala de aula, partindo da concepção de produzir conhecimentos linguísticos e não reproduzir conhecimentos obsoletos. De modo didático, o autor chama atenção à analogia feita entre a língua e o rio de Heráclito, no qual ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ele ainda reflete sobre o ensino de outras disciplinas na escola, como ciências, história e geografia, no qual os conteúdos estão em constantes mudanças devido às novas descobertas, porém o “ensino da língua” se mantém o mesmo por muito tempo, sem apropriar-se das novas descobertas linguísticas feitas pelos pesquisadores.

A escola, segundo Soares (2020), impõe a variedade linguística de prestígio das classes favorecidas, objetivando os padrões culturais e linguísticos destas classes. Por outro lado, desqualifica a linguagem em uso das camadas populares, de modo claro ou dissimuladamente, colaborando para a manutenção do preconceito linguístico e das diferenças sociais.

É preciso admitirmos que a escola está dentro de um sistema, político, cultural, histórico, ideológico e econômico, no qual fica impossível desassociar seus interesses dos interesses destes. Ainda que os professores busquem desenvolver seus trabalhos seguindo seus conhecimentos teóricos argumentativos, por traz dos dizeres da escola terão falas dos poderes que estão por trás dela.

Bagno (2014), irá dizer que as instituições sociais, dentre elas a escola, exerce uma força centrípeta na língua, ou seja, tenta conter o impulso de mudanças na língua, principalmente na fala. Ela, em todos os seus níveis de ensino, trabalha a partir das influências das instâncias oficiais, buscando veicular uma cultura que está inserida nas camadas sociais privilegiadas, criando uma “roupagem” de uma língua culta padrão.

Além de a escola “pecar” pelo prestígio de apenas uma camada da sociedade, ela falha, também, em como trabalha o ensino da língua dentro da sala de aula. Além de tratar como língua estrangeira, ensinando como usar as regras que os alunos já sabem usar na prática, ela se dedica

a trabalhar a língua puramente de modo metalinguístico.

Para Geraldi (2011), o ensino da língua deve partir das relações humanas, no processo de interação no qual ela perpassa. A partir do momento em que a escola compreende que há mais de uma forma de expressão, podemos refletir “o que” vamos ensinar e “para que” ensinamos. Se compreendemos que precisamos dominar as habilidades concretas da língua em diversas situações concretas de interação, o ensino da língua deixa de ser centrado na metalinguagem e começa a ser pensando como análise de conceitos e metalinguagens a partir da fala em uso da própria língua.

Cagliari (1992), chama atenção de como a escola trabalha a metalinguagem no ensino da língua para crianças que estão iniciando a vida na escola. Além de “encher” o aluno de conceitos sem sentido, como por exemplo, gênero, plural, substantivos, entre outros, o modo como ela trabalha isso em sala de aula não apresenta nenhuma reflexão sobre a língua. Geralmente são atividades nas quais o objetivo é seguir o modelo, como por exemplo, “veja o modelo e passe todos os substantivos para o feminino: *o menino: a menina*”. Certamente o aluno se pergunta para que estou “aprendendo” isso? Sendo que nem podemos chamar de aprender, uma vez que não há nada de novo para a criança naquela atividade. As crianças já sabem fazer as concordâncias necessárias no uso da língua falada, visto que não ouvimos crianças dizerem, por exemplo, *o bola, o mesa, o menina, a menino, a carro*, entre outros.

Outro ponto interessante para mencionarmos é a “veneração” que a escola faz e ensina sobre a língua escrita ser a pura representação da língua falada. Roxo (2009), irá dizer que a humanidade levou milênios de anos para desenvolver a relação grafema-fonema, por convenção, universalizou os sons para representa-los em letras, porém para a criança não é processo simples e breve, mas longo e complexo de construção, visto que nossa língua se constrói pela estrutura silábica V -VV- CV- CVV- CCV- CVC- etc, além das várias maneiras de representar um mesmo som usando diferentes sinais gráficos.

Bakhtin (2019), ao pensar o ensino da língua para alunos que estavam aprendendo orações, sobretudo na relação do período composto por subordinação sem conjunção, escreve que:

toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representações. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (...) Entretanto, nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para quem essa alteração é feita. Involuntariamente o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo? (BAKHTIN, 2019, p. 24-25)

O que Bakhtin (2019), está dizendo é que a escola não trabalha com o aluno a reflexão do uso da língua, ou seja, não mostra para o sujeito que há momentos para os diferentes usos. Nesta prática de copiar ou fazer igual sem pensar o uso cria um processo mecânico sem sentido que não gera no aluno habilidades necessárias para usos mais profundos da língua.

Enquanto a escola não reconhecer que a língua é uma constante variável e, principalmente, a língua é viva, os conflitos entre o ensino e a aprendizagem com relação ao ensino da língua serão temas de discussões entre aqueles que se dedicam a compreender a língua enquanto seu uso dentro da sociedade. A seguir, trataremos de discutir o vídeo Sudestino e sua relação com o preconceito linguístico.

A crítica por trás do vídeo Sudestino: “esse sotaque é muito fofo (...) a gente adora o sudestino”

Lançado no dia 19 de julho, de 2021, no canal do YouTube, Porta dos Fundos, o vídeo Sudestino faz várias críticas aos nossos preconceitos contra os nordestinos. Nele fica claro a crítica ao considerarmos as culturas das regiões nordestinas como sendo única, além de dar indícios ao nosso preconceito linguístico quanto ao modo de falar dos nordestinos, também satirizando a ideia de acreditarmos que toda a região nordeste apresenta um único modo de falar.

O filme começa com uma vídeo-chamada, contendo duas personagens, no qual uma é o funcionário novo (FN) que está iniciando na empresa e a outra a funcionária antiga (FA). A FA inicia a conversa se apresentando, deixando claro seu sotaque voltado à região nordeste. Quando o FN se apresenta percebemos a diferença de sotaque entre os dois. Em

seguida a FA pergunta de que lugar o FN vem. A crítica inicia-se a partir da resposta do FN, ao dizer que é de São Paulo. Discorreremos aqui ao que interessa à crítica ao preconceito linguístico, uma vez que o objetivo deste texto é aprofundar e discutir essa questão.

Quando o FN diz que é de São Paulo a FA questiona “*São Paulo é sul ou sudeste, que eu sempre confundo?*”, fazendo crítica ao pensar que “tudo é uma coisa só”, igual se faz ao nos referirmos à região nordeste. Ao responder que é sudeste temos outra crítica na fala da FA ao “imitar” o modo de falar do FN dizendo “*Hei trem bão, meu*”. Ao usar as expressões de diferentes regiões como se fossem do mesmo lugar, observamos uma crítica na construção que fazemos das expressões e sotaques nordestinos, tanto na literatura quanto em novelas ou outras produções, no qual não são bem definidas e, muitas vezes, misturadas como se fossem de um único lugar. O FN corrige a FA dizendo que as expressões estão equivocadas, sendo de lugares distintos, e a mesma responde “*Desceu ali do Espírito Santo é tudo um grande sudeste*”. Isto é, nós também consideramos tudo um grande nordeste.

Uma fala que deixa explícito o preconceito linguístico no vídeo é quando a FA pergunta ao FN se ele conhece uma pessoa do Rio de Janeiro e ao dizer que Rio de Janeiro e São Paulo são dois Estados diferentes a FA fala, sobre a pessoa que ela conhece, que “*ele fala desse mesmo jeitinho que tu. Ele fala di, ti*”. Esse modo de falar, pronunciar as sílabas é muito marcado no sotaque de cada região, porém quando se trata das regiões nordestinas sempre usamos um mesmo sotaque, como se todos os Estados falassem do mesmo modo. Percebemos também, dentro do preconceito linguístico, a concepção que temos de que há apenas um jeito de falar ou pronunciar as palavras, considerando a ideia de que o sotaque do outro é “errado” ou “inferior” porque ele diz diferente e, portanto, errado.

Surge uma terceira personagem, também funcionário antigo da empresa e do nordeste. Os dois funcionários antigos começam a fazer perguntas ao funcionário novo sobre questões culturais de diversas regiões do sul e sudeste e o FN questiona “*O que está acontecendo aqui, meu*”, dando ênfase ao sotaque paulista. Neste momento a FA fala “*Meu, esse sotaque é muito fofo. Eu adoro esse ar de superioridade como se fosse o centro do*

mundo. Repete aí, meu, pra gente, vai". Este trecho do filme deixa claro a crítica ao preconceito linguístico ao acreditar que somos superiores devido ao nosso modo de falar. E o outro funcionário antigo em seguida diz *"Fala assim, fala assim, para mim, ó, isqueiro... isqueiro"*, com ênfase em um sotaque carioca, bem como faz a funcionária antiga dizendo *"fala chicle-tes"*. Por fim, dando enfoque ao preconceito linguístico, o FN, em tom de lamento e tristeza, diz *"Vocês estão falando como se todas as pessoas fossem igual do sudeste. Sudeste tem vários lugares diferente"*.

Bagno (2015), irá dizer que a grande mídia é responsável por propagar a ideia de uma pronúncia (sotaque) padrão ao colocar em sua programação pessoas pronunciando as palavras como se aquele modo fosse o "correto", conseqüentemente essas pronúncias advêm das camadas mais letradas da sociedade. Outro ponto importante que o autor cita é a condição socioeconômica de algumas regiões produzir uma avaliação positiva ou negativa ao modo de falar. Sobre isso ele expõe:

isso explica a forte carga de desprestígio que pesa sobre as variedades nordestinas, identificadas com uma região tida como "atrasada" politicamente e "subdesenvolvida" economicamente. Um falante nordestino no Sudeste é facilmente reconhecido por seu sotaque e, em decorrência disso, pode vir a sofrer muita discriminação. Prova disso é o emprego recorrente de personagens nordestinos em novelas de televisão, sempre interpretados por atores e atrizes não nordestinos que falam com um sotaque estereotipado e exagerado, com o fim de obter efeitos de humor e depreciação. (BAGNO, 2015, p. 281).

Soares (2020) irá dizer que os preconceitos sociais, ao valorizar certas regiões, determinados contextos e alguns grupos sociais fazem com que os leigos, até mesmo especialistas, atribuam superioridade a certos dialetos regionais, criando estereótipos linguísticos inaceitáveis.

Sobre a variação linguística Cagliari (1992, p. 81), diz que "todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas em si. O que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade". Ou seja, o preconceito linguístico está mais voltado à ideia de quem fala e de onde fala e não relacionado ao que se fala.

O vídeo nos faz repensar nosso posicionamento diante aos nossos preconceitos, sobretudo com a região nordeste do país. É possível

aprofundar as discussões sobre a cultura, política, economia e variações linguísticas dele. Pode parecer banal pensar como alguém não sabe se São Paulo é sul ou sudeste? Mas muitos não sabem em quais regiões ficam os estados do norte e nordeste e principalmente o que difere cada um deles. Devemos respeitar a construção cultural e dialetal de cada região, sobretudo a nossa. Assumirmos que o nosso jeito de falar não é inferior ou superior, mas diferente, e que a língua desempenha uma função que vai muito além das questões normativas gramaticais e ortográficas. A língua ocorre na e pela interação dos sujeitos.

Considerações finais

O equívoco de acreditar que língua é gramática faz com que nós não nos sentimos falantes “natural” e nativos da língua, uma vez que por não condizer com a realidade, a gramática nos distancia da ideia de língua como discurso vivo. Segundo Bagno (2015, p. 168), “toda língua viva é uma *língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação*”. (*grifos do autor*). Logo, a língua passa por diferentes mudanças no decorrer do tempo, isso ocorre porque nós falantes que fazemos o uso desta língua a decomparamos e a recompomos conforme o nosso contexto.

Infelizmente a grande instituição que alimenta esse preconceito, contra as variações linguísticas, tem sido a escola. Ferreiro (2012), escreve que a escola pública, gratuita e obrigatória do século XX, sustenta os resquícios da escola do século XIX, que objetivava criar um só povo, uma só nação e eliminar as diferenças, no sentido, também, de gerar um único dialeto padrão para ter acesso a língua escrita. Soares (2020), irá dizer que a função da escola tem sido a de manter e perpetuar as diferenças sociais, mantendo a desigualdade e os privilégios, indo na contramão da ideia de igualdade social e superação das discriminações e da marginalização.

Muitas dos “erros” cometidos pelos falantes, tanto na fala quanto na escrita, assim como coloca Bagno (2014, 2015), Moraes (2009), Roxo (2009), são consequências das analogias. Isto ocorre porque não temos uma língua pura, representada de maneira clara grafema-fonema, ou regular nas conjugações verbais, entre outros. Segundo Bagno (2014, p. 113), “palavras são conduzidas a um novo *número* gramatical: é o caso conhecido de *óculos*, que para nós é exclusivamente singular, decreto por

analogia com *pires, ônibus, lápis*, e também pela evidência empírica de que se trata de um objeto único e não de um par”. (*grifos do autor*).

Embora a gramática normativa exige que se diga *os óculos* ou *meus óculos*, as pessoas irão continuar falando *o óculos, meu óculos* e isto não pode ser visto apenas pela lente da gramática que diz que está errado, mas também pela ótica da linguística que compreende a língua em uso pelo falante, justificando, pela analogia, o modo de falar.

Conforme Bagno (2014), o que diz respeito ao pensamento de uma linguagem “certa”, “oficial”, “uniforme”, “normatizada”, etc, está diretamente ligado à ideia do uso intenso da língua escrita. Em outras palavras, na escrita, ainda que represente a fala, não há uma relação pura entre elas em cem por cento das representações.

Referências

- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56ª ed. Revista e ampliada. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. (Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo). 2ª ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2019.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Scipione Ltda., 1992.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. (Trad. Cláudia Berliner) 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2011. *Livro digital sem paginação*.
- MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5ª ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.
- PORTA DOS FUNDOS. **Sudestino**. Acessado em 20 de julho de 2021 e disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1E9gAWSxjx4>
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, M. **Linguagem na escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. 2ª

reimp. São Paulo, SP: Contexto. 2020.

OS GÊNEROS DO DISCURSO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: REFLEXÕES E DISCUSSÕES¹

Lara Roberta Silva Assis²

Rodrigo Milhomem de Moura³

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos no Brasil. Na década de 1980, o professor João Wanderley Geraldi organizou o livro “O texto na sala de aula [1984]”, no qual trouxe textos de vários estudiosos renomados de universidades brasileiras. Geraldi apresentou nessa obra três concepções de linguagem: a primeira linguagem como expressão do pensamento; a segunda como meio objetivo de comunicação; e a terceira, a linguagem como processo de interação. Defendeu, pois, a última, a interacionista. Além disso, explicitou que o ensino/aprendizagem contextualizado deveria ser feito por meio de gêneros discursivos. Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990 essa perspectiva se ampliou e passou a fazer parte do imaginário das escolas brasileiras. E partir da Base Nacional Comum Curricular, na segunda década do século XX,

1 Este texto é um recorte da dissertação: “Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem”, defendida em 2020.

2 Mestre em Letras e Linguística (2020) pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Desenvolve pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Texto, Análise do Discurso e Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1939-5087>.

3 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Participa do Grupo de Pesquisa Portos e do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).

percebemos que houve um retrocesso nessa perspectiva, visto que se tem como objetivo no documento confrontar o estudante com um universo de gêneros, sem aprofundá-los. Além de fazer com que ele desenvolva uma série de competências e habilidades.

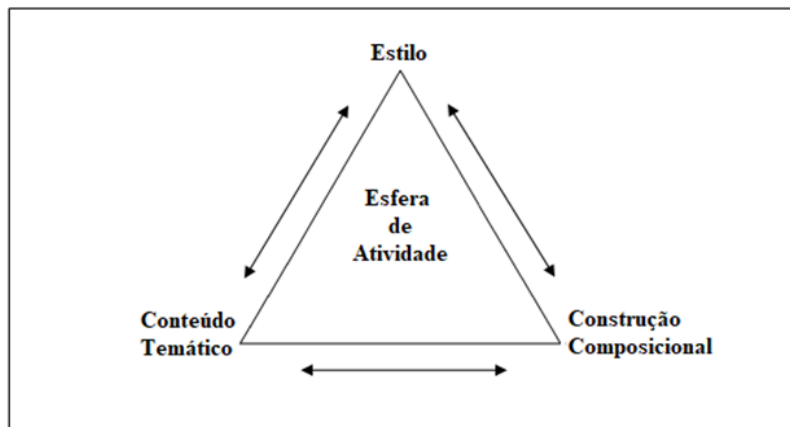
Neste capítulo, objetivamos, assim, discutir brevemente o ensino/aprendizagem de gêneros a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, partimos de uma pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007; GIL, 2002), uma vez que nos valem de materiais já elaborados, tais como artigos, livros e diversas produções acadêmicas; e qualitativa (FLICK, 2009), porque podemos imprimir nossas interpretações e valorações em nossas discussões e reflexões.

2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Existem inúmeras discussões voltadas para os estudos dos gêneros que surgiram como especificidade do ensino, a partir do capítulo “Gêneros do discurso” de Bakhtin (2011). Uma das discussões está relacionada à sua denominação, uma vez que alguns teóricos optam por nomear como gênero textual e outros por gênero discursivo. Nesse momento, buscamos mesclar ambas as vertentes, mas de antemão definimos que, neste nosso estudo, optamos pela denominação **gêneros discursivos**, pautando-nos nas perspectivas teóricas de Bakhtin (2011).

Começamos aqui por conceituar os gêneros do discurso por sua definição mais conhecida, em que são denominados como “[...] **tipos relativamente estáveis** de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Assim, compreendemos que os gêneros são formas mutáveis de enunciados que se modificam a depender do contexto e da tecnologia disponível em que se materializam. Bakhtin (2011, p. 261, grifos nossos), ainda define que “[e]sses enunciados [gêneros] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por **conteúdo (temático)** e pelo **estilo** da linguagem, [...] mas acima de tudo, por sua **construção composicional**”. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro – Base de formação dos gêneros discursivos



Fonte: Elaborado por Assis (2020).

No Quadro, o conteúdo temático diz respeito ao tema discursivo que, para o autor, refere-se aos aspectos valorativos ou axiológicos apresentados pelos discursos. A construção composicional está relacionada aos componentes específicos e às formais de elaboração do texto em suas relações no contexto social; por sua vez, o estilo liga-se mais a aspectos da subjetividade do autor na escolha dos recursos e aspectos linguísticos.

Esses três aspectos estão dialogicamente interligados e a subdivisão só se dá de maneira abstrata para fins de estudo. A interligação entre tema, estilo e composição se dá num fluxo contínuo de estruturação. Dessa maneira, entendemos que para o gênero discursivo se constituir é necessário que todas essas noções estejam interligadas, não havendo possibilidade de pensar em apenas uma delas para criar o texto. A partir da representação acima, consideramos que elas sejam as conexões básicas para o estudo dos gêneros discursivos pelo fato de se constituírem a partir da esfera de atividade social, ou melhor, das práticas comunicativas no cotidiano. Ainda, podemos acrescentar que:

[...] A vontade discursiva do falante realiza antes de tudo na **escolha de um certo gênero de discurso**. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva

do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifos do autor).

A escolha de um gênero específico para se comunicar depende de uma série de fatores, como, por exemplo, de quem fala, para quem se fala, qual a intenção comunicativa daquele que fala para aquele com quem se fala. Além disso, mesmo que o gênero apresente suas características específicas (composicional), o locutor expõe, em seu estilo, suas próprias individualidades. Assim, os gêneros são adequados a determinadas funções comunicativas, de modo que

[e]m cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Nesse sentido, os gêneros promovem interação entre os interlocutores, sofrem variações a depender do objetivo de comunicação do locutor para com o interlocutor e também das suas condições de produção, de modo a serem produzidos e utilizados de acordo com as condições necessárias.

Com isso, conceituamos gênero textual a partir da perspectiva teórica de Marcuschi (2008, p. 155), para quem

[...] Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos, e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Com base nessa afirmação, podemos dizer que os gêneros são os modos como os textos se materializam nas distintas formas de comunicação social, sendo este o seu principal objetivo enunciativo, estando incluídos em nossas práticas cotidianas. Com isso, concluímos que, frente

às posturas teóricas do que vem a ser os gêneros discursivos e textuais, independentemente dessa definição e diferença de denominação, os gêneros são a base para a comunicação.

Além disso, entendemos que eles, como os gêneros discursivos, também são determinantes modos de comunicação verbal e social. Logo, não há comunicação senão por meio dos gêneros (MARCUSCHI, 2008), manifestando-se esses enunciados, na prática escrita, em forma de textos. Desse modo, “[s]urgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação às sociedades anteriores à comunicação escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Nesse viés, há uma infinidade de gêneros dos quais fazemos uso e/ou temos contato. Citamos como exemplo o artigo de opinião, gênero dos textos coletados para o *corpus* da nossa pesquisa. Nos últimos anos, os gêneros vêm sendo estudados cada vez com mais abrangência, podendo apoiar um estudo da língua que seja mais significativo (ANTUNES, 2009). O ensino por meio dos gêneros textuais é um modo de levar o aluno a perceber a função real da língua em nossa vida, em nosso cotidiano e nos modos de interação (MARCUSCHI, 2008).

3 REGULAMENTAÇÃO OFICIAL DO ENSINO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram por quase duas décadas os norteadores das práticas pedagógicas e da construção dos currículos educacionais brasileiros. À época, era comum os livros didáticos citarem que estavam em acordo com os documentos. Eles eram considerados (e continuam a ser para muitos estudiosos e professores) referências essenciais para a melhoria da qualidade da educação brasileira. É importante frisar que não foram documentos impositivos, pois ainda buscavam um diálogo com as várias partes interessadas – professores, sociedade e governo. Já a Base Nacional Comum Curricular, em sua introdução, expressa que é um documento de caráter normativo que direciona as aprendizagens essenciais que devem ser adquiridas durante

todas as etapas da educação básica. Desse modo, estabelece as aprendizagens mínimas, visa contribuir à construção de um currículo mínimo, estando a serviço de diversos discursos, de várias classes e que, por vezes, acaba silenciado a voz dos alunos e professores da educação básica.

Ambos os documentos (PCN e BNCC) seguem a dadas ordens discursivas, pois se inscrevem em contextos políticos, econômicos e sociais das épocas as quais se vincularam. Dessa forma, evocam discursos e condições de emergência que permeiam o dispositivo educacional. Para Bakhtin (2016), a linguagem é um processo constante de interação (dialogismo). Assim, segundo o autor, o emprego da língua se efetua em enunciados: orais ou escritos, concretos e únicos, proferidos por integrantes dos campos de atividade humana. Logo, o enunciado representa condições específicas de cada campo e expressa as finalidades e interesses de cada um deles. Neste sentido, o conjunto do enunciado forma uma tríade indissolúvel: estilo, conteúdo (temático) e a construção composicional. Logo, os documentos estão a serviço de um campo da atividade humana específica, no caso, o campo da Educação. Porém, permeados por diversos interesses de outros campos, a saber: empresarial, econômico, intelectual e outros.

Nesta perspectiva, os enunciados são de grande importância à obra de Bakhtin. Por serem dialógicos são sempre atravessados pela palavra do outro, pelo discurso do outro. Pelas várias vozes (ou única voz). Para o autor (2016, p. 28) “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Logo, o dialogismo é a relação estabelecida entre dois enunciados; os quais os sentidos são sempre de ordem dialógica. É importante notar que, os enunciados se constituem em relação aos enunciados que o precedem ou o sucedem na cadeia de comunicação. Portanto, essa relação/interação estabelecida entre emissor e receptor produz o movimento dialógico, relação entre os enunciados.

Assim, os enunciados que permeiam a Base e os PCN não são os mesmos, porém, podem estabelecer alguma relação, desde que verificados alguns dos interesses/discursos que perpassam a criação e implantação

dos documentos. Nesse sentido, os campos de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis, com vistas a expressarem algo. Esses tipos são chamados de gêneros do discurso. Eles podem ser: primários e secundários. Os primeiros tipos de gêneros são menos elaborados, são mais simples (uma conversa do dia a dia, por exemplo), enquanto os segundos tipos, são mais complexos e elaborados (romances, novelas). É necessário ressaltar que embora sejam mais simples, os gêneros primários não deixam de ser tão importantes quanto os secundários (BAKHTIN, 2016). Os gêneros presentes nos documentos são sempre secundários, uma vez que passam por um processo de acabamento, reorganizados e circunscrevem-se com novos objetivos, concomitantemente geram novos efeitos de sentido.

Os gêneros sofrem mudanças com as transformações da sociedade. Ao analisar, por exemplo, os meios de comunicação de alguns séculos atrás em comparação com os do século XXI, perceber-se-á mudanças significativas, principalmente, devido ao advento da tecnologia. Portanto, os gêneros do discurso são de fundamental importância para se compreender o processo de comunicação e uso da língua, isto é, são fundamentais para verificar quais foram as intenções dos falantes ao proferirem dado discurso e em dado momento, pois segundo Bakhtin (2016) todo discurso é atravessado por outro e por outro, formando uma cadeia discursiva, dessa forma, não podem ser analisados isoladamente, uma vez que dialogam. E os documentos oficiais utilizam-se de gêneros do discurso, os mais elaborados, como forma de sistematização das orientações internacionais e dos anseios do país, no caso em específico, o campo educacional.

Portanto, os documentos oficiais (PCN e BNCC) apropriam-se de vários gêneros do discurso, há vários enunciados que permeiam esses documentos: formação de professores, necessidade e contexto de implantação, formação integral dos indivíduos, dentre outros. Entretanto, selecionados para esta análise, o discurso da formação de professores e de implantação dos documentos, os quais apresentam vários atravessamentos de ordem discursiva e ideológica. Logo, o contexto-sócio- histórico, econômico e educacional da época devem compor o escopo de análise, pois conforme Bakhtin, é necessário investigar quem disse, quais foram

as condições e circunstâncias em que foram ditas, no caso, em que foram construídos os documentos.

Nessa mesma esteira, é válido ressaltar que assim como os gêneros discursivos/textuais dialogam no processamento da escrita e reescrita, notamos que o ensino da produção textual nas escolas brasileiras também dialoga com os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Para romper com um ensino de língua portuguesa focado na apreensão de normas gramaticais e ortográficas, o MEC vem propondo, desde 1996, que o texto seja o ponto centralizador do ensino/aprendizagem de língua portuguesa nas escolas.

As regulamentações mais recentes sobre o ensino no Brasil começam a surgir na última década do século XX. Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (LDB), para definir os patamares embasadores da educação formal brasileira. Desde a sua criação até o presente momento, essa lei passou por diversas modificações e alguns de seus artigos, parágrafos e incisos foram melhorados (BRASIL, 1996).

Em 2016, exatamente no dia em que se completaram os vinte anos de sua existência, a Secretária Executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, publicou no jornal Folha de São Paulo (2016) um artigo discutindo o tema. Dialogando entre normas educacionais e ensino de língua, afirmou que a LDB contribuiu para a Educação brasileira durante esse período de existência, pois, “[r]esponsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira.” (CASTRO, 2016, p. 1).

Diante disso, compreendemos que, no decorrer do tempo, as propostas do ensino vão sendo modificadas e adequadas ao contexto sócio-histórico. Em virtude disso, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), tornando-se um documento institucional que oferece propostas de reorientação curricular para as escolas, institutos de pesquisa, editoras, e a quem venha a se interessar pela educação, nos diversos estados e municípios brasileiros (BRASIL, 1998b). Sua criação surgiu da necessidade de adequar o ensino formal às demandas próprias do século XXI, propondo

o “direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 9).

Especificamente na área de língua portuguesa, fica expresso que “[...] focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998b, p. 58). Nessa perspectiva, o documento define a preocupação com o ensino da língua materna diante da necessidade de os educandos conseguirem fazer uso das práticas de linguagem para atuarem como indivíduos sociais.

Além do mais, se pauta em perspectivas para um ensino da língua baseado nos estudos da linguagem, definindo que “[...] as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.” (BRASIL, 1998a, p. 18). Esse uso da linguagem se torna importante, pois é por meio dele que os alunos passam a adquirir novas habilidades linguísticas, principalmente as relacionadas com as questões da escrita (BRASIL, 1998a).

Desse modo, ressaltamos que tanto os PCN quanto os demais documentos institucionais norteadores do ensino no Brasil vêm surgindo ao longo do tempo, desde a década de 1990 até os dias atuais, tendo como exemplo atual a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada definitivamente em 2017, que propõe tais estudos da linguagem por meio dos gêneros discursivos.

Sobre isso, Rojo (2005, p. 184) afirma: “referenciais nacionais de ensino de línguas (PCN de língua portuguesa [...]) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos.”. Desse modo, temos, oficialmente, os gêneros como base para o desenvolvimento dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a partir dos textos escritos. Em certos momentos, os documentos explicitam essa proposta de trabalho com os textos e os gêneros. Vejamos essa questão, contida primeiramente nos PCN:

O ensino de Língua Portuguesa tem, desde a década de 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino

fundamental **centra-se principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos** [...]. (BRASIL, 1998b, p. 17, grifos nossos)

A partir dessa afirmação, é possível compreendermos que o documento se pauta em um ensino que envolve a produtividade da escrita, contribuindo significativamente para a aprendizagem do aluno. Adiante, nos PCN (1998) se explica que durante o Ensino Fundamental cabe à escola o fato de que “cada aluno se torne capaz de [...] produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998a, p. 19). Além do mais, o documento em questão expressa que

[o]s textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza **temática, composicional e estilística**, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998a, p. 23, grifos nossos).

Nessa citação encontra-se presente, explicitamente, a teoria bakhtiniana, considerando aspectos a serem ensinados na leitura e escrita para a constituição de um texto, tendo em vista tornar-se uma referência para o ensino. No mais, destacamos que os PCN colaboram para a elaboração de propostas educacionais para os mais diversos sujeitos inseridos na sociedade e como suporte para a criação de currículos e/ou outros documentos institucionais.

Em se tratando da BNCC, ela foi prevista “[...] na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. [...] foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil.” (BRASIL, 2018, p. 5). Essa Base já vem sendo pensada há alguns anos, mas sua aprovação definitiva deu-se muito recentemente, em 2017, com sua constituição pautada em outros documentos norteadores do ensino, sendo ela a mais extensa.

Geraldi (2015, p. 384) afirma que “na área de linguagem, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão.” E é, de fato, mais abrangente, mas se apresenta como novidade, apesar de ainda manter algumas lacunas advindas tanto da LDB quanto dos PCN (AZEVEDO; DAMACENO, 2017). Ainda, acrescentamos que os PCN

traziam parâmetros gerais norteadores, enquanto a Base se caracteriza por ter

[...] 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). (BRASIL, 2018, p. 7, grifo no original).

A BNCC é, então, um documento prescritivo para o processo de ensino-aprendizagem no ensino básico, visto que estabelece caminhos pelos quais o ensino deve se desenvolver, no caso da língua portuguesa, a “centralidade no texto”. Verificamos que são mais exigentes quanto às possibilidades de proposição para que o processo de aprendizagem significativa dos educandos aconteça. Também estabelece uma série de competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos sujeitos no percurso da educação básica. Assim, pode ser vista também como um suporte para a elaboração dos currículos de referência a serem utilizados nas escolas:

Com ela [a BNCC], redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional **obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos **traçam o caminho** até lá. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos).

Entretanto, é preciso deixar claro que o fato de a BNCC ser vista nessa perspectiva de suporte oportuniza que as escolas estabeleçam currículos diferenciados a partir dela, tomando-a como referência (LOPES, 2018). Desse modo, destacamos a pretensão de trabalho didático da Base em dois momentos. O primeiro deles faz referência ao texto ao dizer que a

[...] proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias sociais e semioses. (BRASIL, 2018,

p. 65, grifo no original).

Assim, consideramos que a BNCC reforça a “centralidade do **texto** como unidade de trabalho”. O emprego do termo “centralidade” indica a ênfase na necessidade de uma mudança no foco do ensino que, mostrando que o ensino escolar ainda traz viés de classificação gramatical, como nos Parâmetros de 1998, há vinte anos. A centralidade encara, no texto, a necessidade de que o aluno saiba ler e redigir com competência letrada. O ensino por meio do texto envolve o conhecimento de determinadas características textuais em busca de um desenvolvimento pleno. Desse modo, é determinada a necessidade de adequar o texto a princípios da enunciação e do discurso, que se relacionem a dado contexto de produção, capaz de desenvolver uma linguagem significativa. Além dessa proposição com o texto, destacamos o momento em que a BNCC discorre, também, sobre os gêneros:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 134).

Ao afirmar que, por meio da Língua Portuguesa, a relação de contato entre os alunos e os gêneros será ampliada, já se define que esses gêneros são aqueles em uso, que fazem parte da nossa vida cotidiana. Além disso, o documento ainda expressa que no ensino pautado nos gêneros os sujeitos adquirem novos conhecimentos e aprendizados. Isso significa que o aprendizado dos textos é para todo o complexo comunicativo no contexto social, mas também para o contexto escolar.

É importante também destacar certo interesse e preocupação da Base em trabalhar com aspectos relacionados à argumentação. No direcionamento expresso na BNCC temos que

[o] estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e

social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p. 56, grifos nossos).

Como podemos perceber, o documento frisa a importância de o aluno conseguir utilizar-se dos elementos argumentativos. A Base requer um ensino em que o aluno saiba ser crítico, argumentar, interagir, como forma de exercer boas práticas em se tratando das novas tecnologias e também das práticas de comunicação, bem como para ser mais ativo na sociedade em que vive. Contudo, não expressa como as desigualdades sociais serão erradicadas nesse processo.

4 A CONSIDERAR

OS PCN e a Base se inscrevem no âmbito educacional brasileiro como ferramentas para melhorar a educação do Brasil, entretanto, ainda existem muitas lacunas no que se refere ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Enquanto os Parâmetros dão mais liberdade ao professor em sala de aula, a Base Nacional retira essa autonomia a partir do momento que coloca uma série de competências e habilidades a serem atingidas. Além disso, confronta o estudante com uma série de gêneros textuais/discursivos sem os devidos aprofundamentos ou desenvolvimento do gosto pela escrita. Parte-se do princípio de que eles já nascem e tão logo desenvolvem esse saber. Parte-se do pressuposto de que o país é homogêneo, pois como seria possível desenvolver dadas competências e habilidades se em uma dada escola nem sequer possui energia elétrica?

5 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, p. 83-92, jan./abr. 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O romance polifônico de Dostoiévski e seu enfoque na crítica literária. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Fo-

rense Universitária, 2013. p. 3-51.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf. Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Lei de Diretrizes e Bases da Educação completa 20 anos e continua atual. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual>. Acesso em: 24 jul. 2019.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. *In*: FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. p. 18-59.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e trabalho linguístico. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 1-72.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: disciplina Língua Portuguesa. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário *et al.* (Org.). 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17 - 31.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: Anpae, 2018. p. 26-30. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/BNCC-VERS-FINAL.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Organização e tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

A MÍDIA, O JORNAL IMPRESSO, O GÊNERO TEXTUAL: ELUCIDAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA

*Gabriela Cristina Vieira*¹

*Gleice Eugênia da Silva*²

*Lorhany das Graças Silveira*³

*Maria Fernanda de Faria Carvalho*⁴

*Paulo César Ribeiro Junior*⁵

*Tainá Lopes Antunes Campos*⁶

-
- 1 Graduanda do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Integrante do Grupo de Estudos sobre Ensino, Linguagens e Cognição (GELINC). E-mail: gabicristinav@gmail.com.
 - 2 Graduanda do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Bolsista voluntária do Programa Residência Pedagógica pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Integrante do Projeto de Extensão PROEMAT. E-mail: gleiceeugenia@gmail.com.
 - 3 Graduanda do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Professora estagiária na Educação Infantil “PREFEITO JOSÉ NAME FERES”. E-mail: lorhansilveira8@gmail.com
 - 4 Graduanda do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Auxiliar de classe na Instituição de Ensino “ANGHER”. E-mail: fafaria2506@gmail.com.
 - 5 Graduando do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). Bolsista voluntário do Laboratório de Estudo e Pesquisa sobre as Relações Étnico-raciais (LEPER). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Pedagogia Hospitalar. E-mail: juniorpor88@gmail.com.
 - 6 Bacharel em Direito pelo Centro de Estudos Superiores Aprendiz (CESA) em 2018. Graduanda do 5º período em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena). E-mail: taina.l.campos@gmail.com.

1. Introdução

O capítulo de livro descrito aqui teve como ponto de partida uma proposta realizada por nossos queridos professores Dedilene Alves de Jesus e Luciano Alves Nascimento, dentro da disciplina optativa “Tópicos Avançados em Educação Digital”, ofertada no primeiro semestre letivo da Universidade do Estado de Minas Gerais/Unidade Barbacena, cuja proposta seria a idealização de um projeto envolvendo a Educação Digital em suas múltiplas vertentes. Sabe-se que o mundo vivenciado nos dias atuais circunda a internet e a veiculação de notícias espalhadas pela mesma, com os alunos cada vez mais imersos na propagação de notícias, por muitas vezes falsas. Refletindo tal fato, pensa-se em um projeto que consiga atingir os alunos na reflexão da divulgação de notícias e conscientização de fatos atuais a partir da escrita de um jornal. O tema do capítulo versa sobre o conhecimento da mídia e alguns gêneros jornalísticos, bem como a reflexão da propagação das informações na era do conhecimento.

O homem tem a necessidade de comunicar-se desde os primórdios da sua existência humana, seja através desenhos nas cavernas, pela comunicação oral ou pela linguagem escrita, sendo extremamente necessária para a interação humana e também para a propagação de informações e conhecimento ao longo dos séculos, construindo assim uma herança cultural. De acordo com Frota (2017), a escrita revolucionou a história da humanidade, assim, grande parcela dos indivíduos passaram a ter acesso à informação, mudando a forma de pensar e agir.

No século XXI, observa-se que a veiculação da informação acontece em questões de segundos e os alunos são um dos grupos que mais consomem tal informação e por vezes produzem também e quando se vê inúmeras pessoas já visualizaram. Contudo, reproduzem fatos e notícias em suas redes não checando a veracidade dos fatos, dado isso, é de suma importância trabalhar o filtro de informações que correm na internet através da escrita e de conversas voltadas ao assunto.

Conforme apontado por Bonini (2011), o jornal é um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem, pertinente para o desenvolvimento de metodologias no contexto educacional. Além do mais, para os alunos o ato de produzir um jornal, serve como a sua própria

mídia, ou seja, é o instrumento de suas identidades e protagonismos. Este trabalho justifica-se na busca refletir práticas pedagógicas elucidando a leitura, a interpretação e produção de gêneros textuais sendo a reportagem, notícia, charge e entrevista no contexto escolar no quinto ano do ensino fundamental, e também atentar a questões como compartilhar notícias, checando sempre as fontes, alertando para os impactos que uma notícia falsa pode causar na sociedade ou na vida de uma pessoa, bem como a escrita coesa de matérias.

O presente projeto tem como incumbência o demonstrativo da criação de um jornal escolar e digital, trabalhando os gêneros que o compõem, presente no plano disciplinar do quinto ano e fazendo uso de ferramentas digitais e analógicas. Tem como objetivo geral conhecer a mídia e gêneros jornalísticos e refletir sobre a propagação das informações na era do conhecimento. E os objetivos específicos sendo composto por: identificar características dos gêneros textuais jornalísticos, distinguir o que é fato e opinião pessoal, através da observação de notícias; analisar as possibilidades dentro da sala de aula com a escrita de jornal. As seções do capítulo foram divididas em fundamentação teórica referente a história da mídia até os tempos atuais, a importância de se trabalhar questões sociais dentro do contexto escolar, o uso das redes sociais, os gêneros jornalísticos, bem como possibilidades de aplicação da presente proposta. Esse trabalho busca ampliar os horizontes em práticas pedagógicas para que ocorra uma escrita proficiente, a conscientização de notícias veiculadas e a importância do uso das redes sociais na realização nas atividades escolares.

2. As mídias comunicativas: contextualização histórica

Serrano (2011) revela que a comunicação começa quando algum grupo social pode comunicar-se através de vínculos naturais e na história da humanização ela se dá por fatores e expõe-os a: primeiro, no início da humanização, se expressaram por meio de atuações indicativas gestuais e depois muito mais tarde vínculos do grupo social com a natureza são comunicadas nas narrações orais sobre a origem da comunidade.

Contudo, a comunicação evolui com o passar das gerações, antes representadas por gestos, revela-se posteriormente a uma comunicação

oral e escrita, conduzindo a uma herança cultural que não se apagará com o tempo, ela será modificada e aperfeiçoada a dada geração. Os meios que possibilitam a propagação da informação também vão mudando de acordo com o acontecimento histórico.

Frota (2017) ressalva que a Revolução Industrial foi um grande marco na mídia, pois trazia consigo novos produtos e serviços fez surgir, da necessidade de venda, uma forma de divulgação que propagasse seus produtos e serviços. Após esse período surge os jornais impressos, a televisão a partir de 1936, o rádio, dentre outros e por vezes tinha o intuito de controlar as massas que não tinha acesso a um conhecimento abrangente.

No atual cenário, vemos que as redes sociais são muito utilizadas em várias perspectivas. Segundo Ferreira (2011), a rede social foi construída ao longo dos anos, com base na teoria dos grafos criada em 1736, pelo matemático Leonhard Euler ao provar sobre as possibilidades de caminhos de uma ponte em Königsberg, na Rússia. Sendo no século XX, que o conceito de rede social surge com “a ideia de que as relações sociais compõem um tecido que condiciona a ação dos indivíduos nele inseridos” (Ferreira, 2011, p.210). Após isso passa por novas descobertas tais como a randomização da teoria dos grafos, muito vista hoje e utilizada pelas atuais redes. Atualmente, o conceito de rede social pode ser definido como “um conjunto de pessoas (ou empresas, ou qualquer outra entidade socialmente criada) interligadas (conectadas) por um conjunto de relações sociais tais como amizade, relações de trabalho, trocas comerciais ou de informações” (Silva e Ferreira, 2007, p.2)

3. Mídia Impressa: Jornal

O jornal é um veículo de informação antigo que surgiu no século XVII, porém recorrente aos dias atuais, estando presente em nosso cotidiano. Sofreu algumas modificações ao longo dos anos e com a evolução da sociedade e da tecnologia, mas continua sendo algo a ser explorado no ambiente escolar, o jornal pode ter muitas utilidades no campo da leitura e educação. Adair Bonini possui importantes considerações sobre o jornal como estratégia pedagógica na educação. De acordo com o autor, o trabalho com o jornal ganhou novos contornos após a renovação do currículo. O jornal pode ser considerado um instrumento de projetos

didáticos devido o seu trabalho com a linguagem. O ensino de leitura e escrita envolve questões complexas e decisões difíceis, dado isso, além dos gêneros textuais trabalhados é importante pensar sobre os letramentos múltiplos. Ao utilizar o jornal dentro de sala, o seu papel pode ser o de mídia entre os alunos, ou também pode privilegiá-lo como ferramenta de ensino e aprendizagem. Finalizando os pensamentos de Bonini, o autor salienta que o papel do jornal na educação é de catalisar as práticas de letramento na sociedade, ou seja, os espaços de elaboração desse conhecimento (Bonini, 2011).

Tocantins e Moura (2015) em sua pesquisa dissertam a importância da leitura do jornal na educação melhorando a compreensão do conteúdo escrito, desenvolve o olhar crítico e abre caminhos para outra visão de mundo, dado isso é de suma importância o aluno ser tratado como agente da história, produtor da mídia impressa. “O jornal poderá trazer grandes subsídios trabalhado dentro da sala de aula, construindo assim uma concepção de mundo diferente. O jornal-laboratório deve ultrapassar a noção de ensaio experimental para se tornar uma iniciativa factível de serviço comunitário, prestando informação ou veiculando opiniões úteis para o comportamento do público leitor” (Lopes, 1989, p.12).

4. Os gêneros textuais jornalísticos e sua importância na escrita e compreensão do mundo para os alunos

Ao utilizar o jornal como ferramenta no contexto escolar, é de suma importância trabalhar os gêneros textuais jornalísticos, aos quais os alunos poderão identificar no desenvolvimento das atividades e criá-los no momento oportuno. De acordo com Marcuschi (2006, p. 25):

Os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Ainda em Marcuschi (2006), salienta-se que os gêneros textuais foram construídos ao longo de toda história da civilização e não devem ser definidos apenas com suas propriedades específicas já delimitadas, pois

um gênero pode não ter uma propriedade, mas ainda assim continuará sendo tal gênero.

A presente proposta de atividade tem a intenção de fazer com que os alunos socializem entre si e a partir disso compreendam o conteúdo apresentado; para Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Segundo Val e Marcuschi (2010, p. 68):

No espaço extraescolar, ao produzir um texto, o autor, via de regra, tem em vista, mesmo que inconscientemente, as condições colocadas pelas práticas em que o texto vai circular. Considera, por exemplo, para quem, quando, sobre o que, com que objetivo escreve. Essas características contribuem para que o escritor se defina pelo gênero textual mais adequado ao contexto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) salientam que é de suma importância que a escola deva ter uma prática pedagógica voltada ao contexto social do indivíduo, possibilitando o conhecimento a diversidade de gêneros que aparece com mais frequência na realidade social. Aguiar et. al (2020, p. 2) a partir dessa afirmação relata que nesse contexto, “o gênero notícia torna-se objeto de ensino, pois aborda a prática de linguagem em uma visão dialógico/interativa entre leitor e texto”.

Rosa e Zanotto (2009) definem o gênero textual notícia como a expressão de um fato novo que despertará o interesse do público no meio de comunicação a qual se destina, sendo um texto formador de opinião, e também é um ótimo gênero para se trabalhar em âmbito escolar, em razão de ser um texto breve e portanto de fácil compreensão.

Apesar de apresentar características semelhantes à notícia, o gênero reportagem tem seus atributos temáticos próprios. Sarmento e Tufano (2010) definem o gênero reportagem como um conteúdo jornalístico escrito ou falado baseando-se no testemunho direto dos fatos e situações explicadas em palavras, sendo uma notícia mais aprofundada, que poderá ter opiniões de terceiros. De acordo com Almeida; Bezerra e Xavier (2017, p.6), “o gênero reportagem pode ser televisionado, radiofonizado ou impresso, ambos com características diferentes”.

Para Miguel (2010), a entrevista é uma interação social, que quebra

paradigmas em diversas camadas e grupos sociais, bem como disseminação de vozes e a democracia da informação, como também a entrevista ocorre porque se tem interesse em ouvir a história de outro indivíduo. Esse gênero possui itens gerais que deve se destacar:

1) sua estrutura será sempre caracterizada por perguntas e respostas, envolvendo pelo menos dois indivíduos- o entrevistador e o entrevistado; 2) o papel desempenhado pelo entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro, incitar a transmissão de informações, introduzir novos assuntos, orientar e reorientar a interação; 3) já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas; 4) gênero primordialmente oral, podendo ser transcrito para ser publicado em revistas, jornais, sites da Internet (Hoffnagel, 2005, p.181).

A charge é um dos gêneros textuais de que o jornal e outros suportes dispõem para expressar sua opinião sobre os acontecimentos diários (LAZOSKI, 2014). Costa e Silva (2019) ressaltam que o gênero não envolve apenas o humor como é conhecido por muitas pessoas e leitores, ela pode ser um fator determinante de conscientização na sociedade, pois ela denuncia e critica questões políticas, sociais e econômicas, se restituindo de um recurso discursivo e ideológico. Outra característica singular é que a leitura de charges deve ser uma leitura competente e eficaz, ou seja, o leitor terá que possuir “conhecimentos de mundo, conhecimentos sócio compartilhados, inferências, relação com outros fatos e acontecimentos relacionados ao texto, retomada de acontecimentos de épocas anteriores, dentre outros” (Costa e Silva, 2019, p.39).

5. Contribuições das questões sociais e ambientais para a educação

A relação em que a escola precisa ter frente ao contexto social que o aluno se enquadra é algo imprescindível para um bom funcionamento das relações educacionais entre as instituições e os estudantes, visto que, é algo que visa apresentar possibilidades capazes de tornar o contexto social vivido por cada criança presente nas salas de aula como algo a ser usado a favor da própria aprendizagem de cada um. Para Freitas (2010) o social abrange a todos e necessita da participação de todos, da

comunidade, das instituições e de toda a escola. Trabalhar o social requer convívio social, um olhar crítico que permite tornarmo-nos seres capazes de transformar mundos.

Para Freitas (2010), o ensino e a aprendizagem de procedimentos merecem a atenção dos educadores. Eles são conteúdos que requerem uma série de ações planejadas e ordenadas. Diante dessas discussões o presente projeto procura trabalhar o senso crítico do aluno de acordo com notícias e pesquisas inseridas na realidade de cada um, procurando propiciar a interação da educação com o meio em que se vive valorizando assuntos contemporâneos, informativos e sobre o meio ambiente, capazes de influenciar na estratégia educacional e social procurando construir um conteúdo baseado em matérias apresentadas aos alunos de forma estruturada respeitando a ordem educacional em que se encontram.

A sustentabilidade, de acordo com Carvalho et al. (2015), diz respeito a alguma atividade que possui continuidade a longo prazo, enquanto o desenvolvimento sustentável é compreendido como crescimento de algo ou incremento físico ou material da produção. Quer dizer que, a sustentabilidade seria o produto final de um desejado estilo de vida, e o desenvolvimento sustentável a estratégia de crescimento que garante os recursos naturais para nossos descendentes. Desta maneira, sabe-se que o desenvolvimento sustentável vem evoluindo e tratando o processo de mudanças com um principal objetivo que é a sustentabilidade em si. Percebe-se então, que, a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável são termos que estão entrelaçados, ou seja, envolvidos com propósitos semelhantes, uma vez que a sustentabilidade é o objetivo do desenvolvimento sustentável (Carvalho, 2019).

Contudo, a sustentabilidade refere-se, basicamente, à saúde do planeta. Ser sustentável requer atos conscientes em relação ao consumo diário. Os hábitos sustentáveis buscam tornar nosso cotidiano menos agressivo ao planeta. Buscam afetar o mínimo possível o impacto ambiental da nossa presença no mundo. Esses hábitos encontram-se nas coisas mais simples que podemos imaginar, como o tempo que levamos para tomar um banho. São pequenas mudanças que nos levam a grandes conquistas. Assim, para o desenvolvimento sustentável, são necessárias três mudanças fundamentais: sustentabilidade ambiental, estabilização

populacional e fim da miséria (SACHS, 2008). Nessa perspectiva iremos questionar os alunos a pensar sobre o que é ser sustentável nas três dimensões: social, econômico e ambiental, e quais atitudes devemos ter diante do que vivemos hoje.

6. Metodologia

Para que esse projeto fosse desenvolvido, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, pois de acordo com Fontelles et. al (2009), a pesquisa bibliográfica faz uso de material já publicado, sob avaliação atenta em livros, periódicos, textos, documentos, materiais disponibilizados na internet. Com caráter exploratório e explicativo, têm-se por finalidade constatar a importância do jornal no ensino fundamental, trabalhando com a veracidade dos fatos em acontecimentos atuais em decorrência da fugacidade “em que a informação se prolifera e circula em uma quantidade e velocidade vultosas” (BRISOLA; ROMEIRO, 2018, p. 3). Apresentando também a relevância de ações de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, pois “tanto o desenvolvimento sustentável, como a sustentabilidade são aspectos que vão além da ideia ecológica e ambiental, faz parte também outras vertentes como o meio social e seus aspectos econômicos, culturais, políticos e históricos” (CARVALHO, 2019, p. 790).

Este projeto de abordagem qualitativa consiste no produto final ser um jornal digital e impresso, para tanto o aluno percorrerá um caminho até esse resultado, construindo matérias a partir de reflexão e conclusão feitas de atividades aplicadas na turma do 5º ano descritas a seguir.

7. Descrição das atividades

7.1. *Contextualização inicial: O que é mídia? O que é jornal?*

A princípio, deve-se trabalhar a história e conceito de mídia, começando com a exposição dos vídeos “História da Mídia” e “A história da mídia impressa” ambos disponibilizados no Youtube, com intuito de refletir sobre os espaços de reprodução de informações, questionamentos sobre os assuntos mais atuais no momento em âmbito nacional, regional

e local, podendo ser temas no ramo político, cultural ou social, bem como a fidedignidade das variadas informações espalhadas pelos canais das mídias. Ainda nesse momento deverá ser perguntado quais são os veículos que propagam tais informações, pensa-se que nessa oportunidade pode-se expor as redes sociais e perguntar o que mais chama atenção dos alunos nesses veículos e se gostam de usar, bem como expor também o jornal, que é um grande veículo de informação nacional. Para tais conteúdos, para que o aluno entenda os assuntos de forma clara e objetiva, deverão assistir os vídeos que estão no Youtube “Animação sobre o uso correto nas redes sociais” e “A invenção do jornal”.

No próximo momento vai ser apresentado aos alunos do quinto ano o projeto “Jornal da escola”, procurando identificar como serão desenvolvidos o mesmo e a importância que possui o conhecimento sobre o gênero textual a ser trabalhado com ênfase ao primeiro contato das crianças frente ao cronograma previsto para realizar todo o trabalho no decorrer das aulas. Será evidenciado aos alunos o modelo de jornal que será preenchido por todos no site Canva de acordo com a sua equipe, neste momento o professor apresentará sete equipes: edição de capa, duas equipes de notícias, duas de reportagem, entrevista jornalística, e charge, onde se dividirão em grupos. Ficará decidido que as equipes de notícias deverão pesquisar informações verdadeiras e atuais que pode envolver notícia local ou âmbito nacional, uma das equipes de reportagem cobrirá o evento no dia que os próprios produzirão sobre sustentabilidade e a outra como a divulgação nas redes sociais surgiu efeito para as pessoas, a entrevista será com alguém local que possa acrescentar para a formação social de todos os alunos da escola e o último grupo deverá pesquisar na localidade informações importantes que a comunidade precisa ser comunicada. Ainda, deve-se escolher o nome do jornal e a linha editorial, que nesse caso apresentado, tem função social. Será mostrado aos alunos exemplos de jornais para a identificação da mídia impressa, e explicado as funções das seções. Para tanto, será usado como um meio de avaliação um quebra cabeça do jornal, podendo ser físico ou jogando no computador através do site Jig Saw Planet.

7.2. Ação social e o uso das redes sociais

Previamente antes da estruturação do jornal e do estudo dos gêneros envolvidos, o professor começará a organizar junto aos alunos o evento sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, iniciará com os vídeos “O que é sustentabilidade?” do canal Info Sustentável e “Sustentabilidade” do canal Colégios Vicentinos, que expõe o conceito de sustentabilidade e ações que devemos ter perante a sociedade. Questionar quais ações que podem fazer que ajuda o meio ambiente e também as pessoas. Após, apresentar o projeto “Lacre do bem”, ao qual é uma idealização de Júlia, que no ano de 2013 aos seus nove anos de idade resolveu juntar lacres de latinhas de alumínio para comprar e doar cadeiras de roda, não sendo uma missão fácil, pois, para comprar mais uma cadeira de rodas são necessários o equivalente a 140 garrafas pets, ou seja, 352 mil lacres equivalente a 105 quilos (Lacre do Bem, c2021). Após a apresentação do projeto “Lacre do bem”, o professor irá propor uma ação mobilizadora para ser feita na escola que abranja toda a comunidade, em busca de conseguir lacres para doar ao projeto e descobrir onde essa entrega poderá ser feita em um ponto de coleta mais próximo, através da consulta no site <https://www.lacredobem.org.br/pontos-de-coleta/>. Para tanto, pensar em uma movimentação que consiga englobar a todos, a sugestão será a criação de vídeos pela rede social Tiktok e Kwai, pensar também em expor essa campanha no Instagram e Facebook, conscientizando as pessoas sobre como ser sustentável e convidando-as a doação dos lacres de latinhas de alumínio. Organizar, de antemão, como será o evento na escola, o tema, quem deve ser chamado e se antes mesmo do evento as crianças já podem recolher os lacres na vizinhança, visto que, muitos não terão a oportunidade de ir à escola.

7.3. Trabalhando o gênero jornalístico no contexto escolar

Desenvolvendo parte por parte do jornal, o professor trabalhará primeiro as manchetes, distribuindo 3 exemplos aos alunos para realizar as leituras, posteriormente após a leitura entregará aos alunos uma folha com 3 imagens e pedirá que relacionem a manchete com a imagem.

Começando o estudo sobre os gêneros textuais envolvidos, o

docente irá explicar a diferença entre reportagem e notícia, logo depois vai separar os alunos em trios e disponibilizará reportagens e notícias para a análise, nessa fase o professor trabalhará a estruturação das notícias e reportagens, explicando que há três partes: o título, subtítulo e lide. Após a introdução dos gêneros, o professor trabalhará isoladamente cada um. Posteriormente, o professor desenvolverá conversas que desenrolam o assunto sobre Fake News e a veracidade sobre as diferentes notícias e entrevistas que estão presentes nas mídias e redes sociais. Em seguida, pontue a diferenciação que existem entre fatos e opiniões procurando evidenciar uma visão mais completa sobre o assunto, realizando questionamentos sobre o momento em que estamos vivendo.

O professor irá trabalhar o conceito de charge, mostrando que é um gênero textual curto e de acordo com Lazoski (2014), tem o humor como primeira leitura, e pretende que o aluno tenha interesse nas charges e com isso desperte o interesse em investigar, informando-se através de outras leituras para entender o assunto e, por consequência, ler cada vez mais, além do estímulo à criticidade. O docente irá perguntar aos alunos se eles gostam de textos que contêm críticas de forma humorada que relaciona-se com algum problema social, em seguida irá disponibilizar em uma folha 5 exemplos de charge com perguntas para refletir e responder. Para finalizar os alunos deverão discutir sobre as charges após as atividades.

Na próxima fase, os alunos terão conhecimento do gênero textual entrevista, para introduzir o assunto, será compartilhado o vídeo “Vídeo entrevista animação” e depois o professor deverá questionar quais foram os pontos que eles acharam mais importante que faz parte de uma entrevista, logo depois o professor deverá intervir explicando que o gênero entrevista é importante para o entrevistador entender, relatar, transcrever e apresentar as falas dos entrevistados. Será projetada uma imagem que mostra um diálogo de pergunta e resposta, levando o aluno a imaginar esse diálogo como uma entrevista, depois questioná-los se a pergunta foi feita, ficou de fácil entendimento pelo entrevistado ou se ela gerou uma dupla interpretação ou não atingiu o real objetivo da pergunta. Logo após esse momento os alunos irão se separar em duplas para realizar uma entrevista entre ambos, alternando entre entrevistador e entrevistado.

7.4. A etapa final e a forma de avaliação

Na próxima etapa, o docente deverá fazer uma recapitulação dos gêneros estudados e depois eles irão fazer a atividade digital “Quiz do Jornal” criado através do PowerPoint, a título de conhecimento, veiculando questões sobre a estruturação da notícia, reportagem e associando notícias sendo verdade ou mentira.

Com isso, cada equipe deve se dividir na sua escrita, as equipes de notícia poderão escolher e estudar sobre notícias que estão em alta e escrever, as de reportagem se dirigiram ao evento de sustentabilidade e divulgação do mesmo, a equipe da charge deverá criar uma caricatura sobre a sustentabilidade, fazendo uma crítica à sociedade e a equipe da entrevista deverá escolher alguém local e entrevistar. Para finalizar, cada equipe deverá postar sua matéria acompanhada de imagem ou não no site Canva, logo depois será impresso e distribuído na escola.

O processo avaliativo sucederá de maneira qualitativa e quantitativa. No processo qualitativo o docente deverá abrir espaço para questionamentos, curiosidades e opiniões, sendo possível assim observar e recapitular pontos necessários para uma construir um aprendizado concreto acerca dos gêneros estudados e também sobre o processo de sustentabilidade. Através do quiz, será feito uma análise sobre o entendimento dos alunos acerca da estruturação da notícia/reportagem sendo assim, possível um debate gerando a oportunidade para esclarecer dúvidas. Já no processo quantitativo, será analisada a linguagem utilizada para produzir o evento e a matéria e juntamente analisar a interação (participação) de cada aluno. O grupo deve mostrar responsabilidade e comprometimento tanto na produção do evento, quanto na entrega das atividades, sendo assim, esse se torna ponto quantitativo também.

8. Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou conhecer a mídia e gêneros jornalísticos e refletir sobre a propagação das informações na era do conhecimento, assim como foi proposto no objetivo geral do mesmo, contendo como base a pesquisa teórica e a elaboração de um projeto pedagógico na linha de pesquisa. É notória a evolução da mídia

na história da humanidade, passa séculos e ela vai se adaptando a sua realidade e assim a comunicação não deixa de existir, e uma das grandes fontes de informação da história, são os jornais impressos, a qual foi fonte de interesse dos autores para construir atividades pedagógicas envolto da propagação da informação a qual atualmente é compartilhada em frações de segundos.

Percebe-se a relevância do presente tema, a partir da observação da imersão dos alunos no mundo digital e pela sua propagação de informação em apenas um clique em suas redes sociais, são alunos engajados que buscam sempre está lendo sobre fatos que lhe interessam e a partir disso, por que não o professor fazer-se uso da mídia em seu planejamento pedagógico, utilizar-se da mídia impressa, o jornal, e da escrita da mesma, para trabalhar práticas de leitura, a interpretação e produção de gêneros textuais, a conscientização sobre a responsabilidade que deve se ter ao compartilhar notícias, bem como a utilização das redes sociais na produção de atividades.

Sendo assim, o presente capítulo permite concluir a eficácia do trabalho conjunto entre o jornal, gênero textual e mídias sociais no Ensino Fundamental. O projeto pedagógico aqui descrito convida o aluno a embarcar em uma aventura na escrita, criar o seu próprio jornal, saindo daquele método de apenas ler determinado gênero, interpretar e responder determinadas perguntas, não se descarta a eficácia de tal atividade, contudo, ao se realizar a atividade de escrita o aluno conseguirá dominar as características do gênero textual, possibilitando ainda o desenvolvimento em se relacionar em grupo. Em suma, constata-se a partir da pesquisa realizada e desenvolvida, possibilidades de futuros projetos abrangendo as perspectivas relatadas, como a continuidade em outras séries do Ensino Fundamental II outros gêneros textuais dentro do jornal, relatos de continuidade do jornal dentro do contexto escolar auxiliando a toda a comunidade.

Referências

AGUIAR, Rebeka da Silva; SILVA, Aelissandra Ferreira da; SOUSA, Alexandre Melo de; VILARINHO, Michelle. Gênero textual notícia: uma proposta didática para o ensino médio. **SAJEBTT**, Rio

Branco, UFACv. 7 n. 2 (2020): Edição mai/ago, p.695-709. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4179/2543>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria de Fátima; BEZERRA, Symone Nayara Calixto; XAVIER, Manassés Morais. Do jornalismo à sala de aula: a abordagem do gênero discursivo reportagem em um livro didático de português. **Revista Temática**. Ano XIII, n. 04. Abril/2017. NAMID/UFPB. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/33886>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BONINI, Adair. Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Currículos Nacionais; Apresentação dos Temas Transversais e ética. Brasília. Mec, 2001.

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, p. 68-87, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/100164>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARVALHO, Gláucia Oliveira de. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma visão contemporânea. **Revista Gestão e Sustentabilidade Ambiental**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p.779-792, jan/mar. 2019. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/gestao_ambiental/article/view/6707/4348>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARVALHO, Nathália Leal de. Et al Desenvolvimento sustentável x desenvolvimento econômico. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 3, Set./Dez. 2015.

COSTA, Tamara Cristina Penha da; SILVA, Oziel Pereira da. O gênero textual charge e a construção de sentidos. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Unimart Editora, v. 12, n 01, p. 36-48, jul, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2554/pdf_44>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FERREIRA, Gonçalo Costa. Redes sociais de informação: uma história e um estudo de caso. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, p. 208-231, 2011.

FONTELLES, Mauro José; SIMÕES, Marilda Garcia; FARIAS, Samantha Hasegawa Farias; FONTELLES, Renata Garcia Simões. Scien-

tific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. **Revista Paraense de Medicina**, 23 (3), 2009.

FREITAS, Teixeira de. A Escola e as Questões Sociais. Disponível em: <<http://sirlanefranco.blogspot.com/2011/12/escola-e-as-questoes-sociais.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

FROTA, Adalgista. Histórico do surgimento e evolução da mídia no contexto mundial. Jusbrasil, 2017. Disponível em: <<https://adgisakelly.jusbrasil.com.br/artigos/514868152/historico-do-surgimento-e-evolucao-da-midia-no-contexto-mundial>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

LASOSKI, Renilda Severa. Material didático pedagógico: Unidade temática - O gênero textual “charge” em sala de aula: leitura, interação e criticidade. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Mallet, v.2, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_renilda_severa_lazoski.pdf>. Acesso: 09 jul. 2021.

LOPES, Dirceu Fernandes. **Jornal Laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o público leitor**. São Paulo: Summus, 1989.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela et al. **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NOSSA HISTÓRIA. Lacre do bem, 2021. Disponível em: <<https://www.lacredobem.org.br/sobre/>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ROSA, Ana Denise Silva da; Zanotto, Normelio. Aplicação do gênero notícia no ensino. **V SIGET**, Caxias do Sul, p. 1-13, agosto, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/aplicacao_do_genero_noticia_no_ensino.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura**,

gramática, produção de texto-1. ed. – São Paulo: Moderna, 2010

SACHS, J. **A riqueza de todos: a construção de uma economia sustentável em um planeta superpovoado, poluído e pobre.** Tradução Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SERRANO, Manuel Martín. A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades. **MATRIZES**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 11-20, 2011. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v3i1p11-20. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38238>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Antônio Bras de Oliveira; FERREIRA, Marta Araújo Tavares. Gestão do conhecimento e capital social: as redes e sua importância para as empresas. **Informação & Informação**, v. 12, n. 1esp, p. 125-156, 2007.

TOCANTINS, Raimundo Araújo; MOURA, Andréa Larisse Castro. O jornal escolar como recurso pedagógico school newspaper as educational resource. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p.98-118, jan/jun. 2015. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1499/8657/>> . Acesso em: 15 ago. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa e MARCUSCHI, Beth. Poemas na escola: análise de textos de aluno. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n. 2, pp. 65-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200004>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LIÇÕES PÓS-PANDEMIA: (RE)PENSANDO O SENTIDO DA ESCOLA EM UM MUNDO CADA VEZ MAIS DIGITAL

Antonio Marcos dos Santos Silva¹

Introdução

A pandemia de COVID-19 alterou o modo de vida em todo planeta. De acordo com os dados mais recentes, já foram confirmadas mais de 4 milhões de mortes pela doença em todo o planeta (OMS, 2021). A quarentena imposta, devido ao isolamento social adotado como medida preventiva, a fim de evitar a disseminação do COVID-19 tem provocado mudanças nas relações humanas e em diversas atividades do dia-a-dia.

Estabelecimentos de Ensino – creches, escolas, universidades – estão com suas atividades escolares presenciais suspensas, o que atinge milhões de estudantes em todo o país. Apesar do fato ser terrível e estar prejudicando o ensino e a aprendizagem, a suspensão das aulas é medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

No contexto educacional, com a interrupção das aulas presenciais em todos os níveis de ensino do país, juntamente com os desafios já presentes, ficou evidente que a Educação Básica, que compreende a primeira etapa do sistema educacional e formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi uma das mais impactadas pela pandemia compondo um mosaico complexo e diversificado no que se refere a

¹ Bacharel em Administração pela USS. Licenciando em Matemática pela UFF. Especialista em Temas e Perspectivas Contemporâneas em Educação e Ensino pelo Cefet/RJ. E-mail: antoniomarcos_adm@hotmail.com.

oferta e dinâmicas deste nível de ensino, como também de políticas de ação (GATTI, 2020).

Sendo assim o objetivo desta pesquisa é apresentar algumas perspectivas e considerações da Educação Brasileira, principalmente em ocasião do Ensino Remoto, assim como demonstrar o papel fundamental da Escola enquanto ambiente de aprendizagem, sendo indiscutível o seu potencial para uma transformação social do país.

Educação e as Novas Tecnologias

Dentre os diversos desafios educacionais do século XXI (SAVIANI, 2001) e a necessidade de se (re)pensar os espaços escolares pode-se citar a entrada irreversível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs²) nos ambientes educacionais³ e a inserção de marcas culturais que têm na diversidade sua principal característica (FISS; TASCHETTO; SILVA, 2014). Entretanto é importante destacar que a disponibilidade de acesso a recursos tecnológicos ainda não é uma realidade em parte significativa das escolas brasileiras.

Ao se analisar dados da Educação Básica⁴, em consoante com o Censo Escolar (INEP, 2020), observa-se que apesar do aumento em relação a anos anteriores, a internet de banda larga, por exemplo, está presente em 100% das escolas de ensino fundamental da rede federal; em 74,7% da rede estadual; e em 52% da rede municipal. Estes números caem ao se considerar a internet disponível para ensino e aprendizagem, que se observa presente em 84,8% da rede federal; 71,5 % da rede estadual; e em 33,7% da rede municipal.

A queda de indicadores ao se comparar a internet de banda larga disponível nas instituições de ensino com a internet para ensino e aprendizagem destes mesmos ambientes, pode ser presumivelmente explicada

2 Conhecidas atualmente como TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) de modo a abranger dispositivos eletrônicos que se conectam à internet como computadores, tablets e smartphones (TEZANI, 2017).

3 Acelerada pelo cenário de pandemia em que a maioria dos países adotaram o Ensino Remoto como medida paliativa à suspensão das aulas presenciais.

4 Segundo o Censo escolar (INEP, 2020) há 47,3 milhões de matrículas neste nível de ensino, onde a maior parte são atendidas pela rede pública, com destaque para os municípios (48,8%).

pela presença reduzida de computadores de mesa para a utilização dos estudantes de Ensino Fundamental: 91,3% da rede federal; 76,7 % da rede estadual; e em 38,3% da rede municipal (INEP, 2020), visto que muitos estudantes não possuem aparelhos portáteis⁵ para conectividade e que inclusive a utilização destes dispositivos em sala de aula era até recentemente proibida ou então desaprovada.

Curiosamente, apesar de alguns estados apresentarem até dispositivos legais⁶ para impedir a utilização de aparelhos celulares e demais dispositivos dentro da sala de aula, atualmente são estes equipamentos os mais utilizados no âmbito do Ensino Remoto, tanto por estudantes quanto por educadores (CETICBR, 2020), possibilitando um impacto menor da pandemia nas atividades de ensino e aprendizagem.

A própria proibição da utilização de dispositivos eletrônicos em espaços escolares, reforça mais uma vez a distância das TDICs dos processos educacionais das escolas públicas do país⁷, dada a uma visão muito das vezes reducionista, que entende a tecnologia como dispositivos tecnológicos, deixando de considerar que a interação das pessoas com estes dispositivos é que produz novas experiências, pois como afirma Bannel et al (2020) são as atividades realizadas com a tecnologia que afetam a cognição e não a tecnologia em si.

Ensino Presencial x Ensino Remoto

As TDIC's foram e estão sendo⁸ fundamentais durante o período de pandemia⁹ pois permitiram a realização de atividades virtuais em substituição às presenciais. Em nosso cotidiano já se observava pessoas

5 Notebooks, tablets ou smartphones.

6 A exemplo da Lei nº 5.222/2008 que proibia a utilização de celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, mas que depois foi alterada de modo a permitir a utilização desde que para fins pedagógicos.

7 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal, quanto de forma direcionada (MEC, 2018)

8 O MEC estendeu até 31 de dezembro de 2021 a permissão para atividades remotas no Ensino Básico e Superior em todo país.

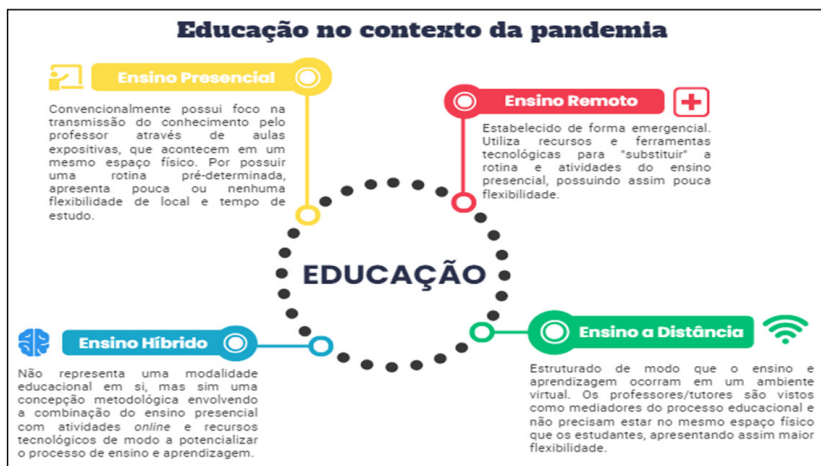
9 Declarada pela OMS em 11 de março de 2020 devido ao avanço da disseminação da doença.

habitando o mundo virtual, constituindo comunidades, relações com o outro e com o mundo, e formas variadas de comunicação (MORAES; LIMA, 2018).

Apesar de um mundo cada vez mais digital, e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regulamentar a oferta de educação na modalidade à distância para o Ensino Fundamental e Ensino Médio¹⁰, a falta de estruturas tecnológicas e técnicas (INEP, 2020) fizeram com que o Ensino Remoto adotado em caráter emergencial, provocasse uma mudança repentina nos processos educativos.

Para aprofundar a compreensão dos desafios deste processo, se faz necessário perceber que entre as modalidades educacionais¹¹ Ensino presencial, Ensino à distância (EaD) e Ensino remoto há diferenças consideráveis no que se refere às estruturas, metodologias e implementação, que serão apresentadas a seguir (Infográfico 1).

Infográfico 1 – Modalidades educacionais no contexto da pandemia



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Ensino presencial é regido pela LDB (1996) e se caracteriza por um modelo educacional convencional, que ocorre através da comunicação direta, em que os atores do processo de ensino e aprendizagem estão em um mesmo ambiente físico. Os horários das aulas e atividades complementares ou avaliativas são pré-determinados e o comparecimento

dos estudantes a estes espaços, nestes respectivos horários resulta na frequência, não possuindo o estudante nesta modalidade flexibilidade em relação a tempo e local de estudo.

Esta é a modalidade educacional mais comum, onde são utilizadas metodologias tradicionais, construtivistas, sócio-interacionistas, dentre outras, com destaque para as metodologias ativas, que vem ganhando destaque como nova concepção dos processos de aprendizagem em ambientes educacionais (MORÁN, 2015).

Por Ensino a distância (EaD) é também regido pela LDB (1996) e compreende a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, permitindo que estudantes e profissionais da educação que estejam fisicamente em lugares e tempos diversos (LDB, 2017). O desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem podem acontecer de forma síncrona e assíncrona, permitindo uma maior flexibilidade em relação ao tempo e lugar de estudo.

O Ensino Remoto é caracterizado no contexto atual, por uma modalidade de caráter emergencial, ou seja, não houve um planejamento e adequação prévia para a sua implementação. Pode-se dizer que este tipo de ensino, se caracteriza pela utilização de recursos e ferramentas tecnológicas¹² através de plataformas virtuais, com encontros frequentes durante a semana, *seguindo o cronograma das atividades presenciais* realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia (ALVES, 2020).

A dificuldade de acesso à internet e computadores se tornou um dos maiores desafios deste modelo educacional. Conforme o IBGE (2020), até o fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes não tinham acesso a internet e pelo fato do Ensino Remoto estar vinculado totalmente à realização de atividades virtuais, foi adotado o envio de material impresso (apostilas) aos alunos que não possuíam acesso à internet, com possibilidade de retorno à escola de atividades e tarefas propostas (GATTI, 2020).

Além dos desafios de se avaliar a aprendizagem neste período,

12 Com destaque para aplicativos de troca de mensagens, videoaulas (em sua maioria disponíveis em plataformas de compartilhamento de vídeos), podcasts, formulários e aulas transmitidas em tempo real através de aplicativos de videochamada.

fatores como a ausência de computadores na casa dos estudantes, que utilizam os dispositivos móveis para acessar a rede internet; a falta de experiência com a interface das plataformas que vem sendo utilizadas para os encontros virtuais, como *Google Meet*, *Teams*, *Zoom*, entre outros e a dificuldade em mediar as atividades que seguem a sequência prevista para as aulas presenciais, e que exige dos responsáveis pelos alunos conhecimento e estratégias para ensinar aos filhos os conteúdos que são cobrados, comprometem o desempenho do Ensino Remoto (ALVES, 2020).

Assim, também se faz relevante destacar que o Ensino Remoto - *principalmente devido ao fator emergencial que resultou na sua implantação em um curto período de tempo, não possibilitando a estruturação de recursos, competências e habilidades específicas para uma modalidade educacional distinta da convencional* - se difere do Ensino a Distância (Infográfico 1), em que há todo um planejamento e organização pensados de forma a possibilitar o processo de ensino e aprendizagem através de um ambiente virtual.

Ensino Híbrido e os Novos Desafios

É importante explicar que o Ensino Híbrido não se caracteriza como uma nova modalidade educacional, mas sim por uma concepção metodológica¹³ em que há a combinação de atividades presenciais e on-line realizadas por meio das TDICs com foco no processo de aprendizagem e não mais na mera transmissão do conhecimento (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Devido a pandemia, principalmente no retorno gradual das aulas presenciais, o termo Ensino Híbrido vem sendo utilizado com frequência para denotar o que seria mais próximo de um ensino semipresencial, ou seja, a utilização de um ensino em parte presencial e com algumas atividades realizadas à distância¹⁴, o que não corresponde em todos os casos a um Ensino Híbrido, podendo implicar na banalização do termo e dificultando uma mudança mais efetiva do modo como se percebe as experiências de ensino e aprendizagem.

13 Assim, é possível ter um modelo híbrido em um Ensino Presencial.

14 Em que se observa a priorização da rotina de atividades (a exemplo do horário das aulas) estabelecidas no Ensino Presencial.

Fato é que, quando levamos recursos tecnológicos para a sala de aula, mas mantemos características do ensino tradicional – ensino em massa que remete à era industrial, no qual um professor está à frente da sala falando para muitos alunos enfileirados –, acabamos fazendo com os dispositivos o que faríamos no papel. Estaríamos promovendo assim um ensino tradicional que foi apenas enriquecido pelo uso de recursos tecnológicos, como datashow e projeção de slides (CANNÁTA, 2017, p. 61).

Neste caso, uma aula em que o educador se utiliza de uma lousa digital, com alunos presenciais e remotos, que acompanham tudo através de uma transmissão síncrona realizada por um smartphone, pode manter características de um ensino tradicional, focado na mera transmissão de conhecimento. Para um Ensino Híbrido é preciso além de investimentos nas estruturas tecnológicas dos espaços escolares, formação e capacitação tecnológica dos atores envolvidos através de um *letramento digital*¹⁵ de modo a possibilitar novas concepções e dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

Com os dados supracitados referentes aos recursos tecnológicos das escolas públicas brasileiras não há como se discutir, ao menos a curto e médio prazo, a implantação de modelos híbridos, em consequência de que o acesso a dispositivos e a conectividade são mais um dos desafios educacionais do país. Desta forma, presume-se que não haverá, até mesmo pela falta de estrutura, uma reconfiguração do modelo atual de ensino presencial, mas sim a inserção gradativa de ferramentas tecnológicas de modo a complementar os processos educacionais.

A Escola na Era Digital e os Novos Desafios

A ideia de que a tecnologia em si mesma transformaria radicalmente a educação – e até mesmo resultaria no fim da escola – não passou de ilusão (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

A interação com a tecnologia, promovida pela Era Digital, é

15 De acordo com o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação que prevê eixos, conceitos e habilidades alinhados à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de competências de exploração e de uso das tecnologias nas escolas, o conceito de Letramento Digital subdivide-se em: Cultural Digital, Tecnologia Digital e Pensamento Computacional (MEC, 2018).

que transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam com o mundo que as cerca (PALFREY; GASSER, 2011). No contexto da Era Digital e na perspectiva do *novo paradigma*, as novas tecnologias trazem importantes reflexos para a educação e para a prática pedagógica (MONTEIRO; SILVA, 2018). Entretanto, dado que, parte dos inúmeros desafios da educação brasileira se relacionam ao desempenho escolar, o simples aumento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, sem o acompanhamento de mudanças de concepções, práticas e metodologias, não resultará diretamente em uma melhora de qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Ficou evidente durante a pandemia, que a mera substituição das atividades do Ensino Presencial por atividades remotas não garante a eficácia dos processos de aprendizagem, indicando que há na Escola fatores intrínsecos que contribuem direta e indiretamente para os processos cognitivos.

Escola é um organismo vivo, muito além dos muros que a cercam e dos tijolos que sustentam sua estrutura física. A Escola é um universo único, onde através de diferentes gerações se transmite e constrói conhecimentos. Na escola se ensina, mas também se aprende, sendo um espaço com múltiplas possibilidades e com imenso impacto social. A sociedade, a família, os estudantes, os profissionais e o poder público precisam compreender a amplitude deste significado (MARCOS, 2019, p. 110).

A Escola vai muito além dos processos de ensino e aprendizagem, pois é o espaço físico onde ocorre a construção do conhecimento principalmente através das relações humanas. O ambiente escolar pode e deve estimular o desenvolvimento do indivíduo em seus mais diversos aspectos, social e cultural por exemplo, ao mesmo tempo em que através das interações se consolida como um ambiente estratégico que conecta e possibilita uma *aprendizagem significativa e colaborativa* (RONCA, 1994; TORRES; IRALA, 2014). Portanto, a Escola se efetiva indiscutivelmente, como instituição fundamental para a aprendizagem, pois ensinar e aprender implicam convivência (SILVA, 2007).

Deste modo consequente, a Escola provavelmente deixará ao decorrer do tempo de ser vista como estrutura física onde se transmite

conhecimento para ser percebida como locais estratégicos onde se desenvolve coletivamente processos cognitivos, se aproximando cada vez de uma *comunidade de aprendizagem*¹⁶. Estes espaços escolares continuarão sendo essenciais para a processo educacional, assim como fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, principalmente entre os nativos digitais¹⁷.

Desta forma, a educação escolar necessita rever seu papel diante das TDIC como instrumentos culturais da sociedade contemporânea, utilizando-as de modo crítico e consciente, de modo que as TDIC não sejam concebidas como salvadoras das mazelas da educação, mas como possibilidade de contribuir para o ensinar e o aprender (TEZANI, 2017, p. 305).

É preciso compreender que Escola não é, de modo algum, antagonica a um mundo tecnológico, pelo contrário, as TDICs acompanhadas de um letramento digital devem impactar significativamente o ambiente educacional nos próximos anos, estando bem distante de um fim iminente e previsível.

A disruptividade provocada pela pandemia do Coronavírus evidenciou, destacadamente, para países que apresentam percentuais significativos de pobreza e desigualdade social acirradas, como o Brasil, as barreiras físicas, culturais, econômicas e tecnológicas que estruturam a sociedade, dando visibilidade àqueles que eram considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos. Essa parcela da população vem sendo muito afetada especialmente no que se refere às questões relacionadas a sobrevivência durante esse período. Para essa população muitas vezes, a educação não é uma prioridade, sobretudo neste momento (ALVES, 2020, p. 357).

A pandemia que também afetou aspectos econômicos da sociedade, deve acentuar o cenário de desigualdades educacionais que já é bem

16 Fundamentada no conceito de aprendizagem dialógica, a Escola enquanto comunidade de aprendizagem busca possibilitar, para todas as pessoas, os instrumentos que lhes garantam o acesso à sociedade da informação. Trata-se da escola pública, gratuita e, efetivamente, de qualidade (GABASSA; MELLO; BRAGA, 2012).

17 De acordo com Palfrey e Gasser (2011) nativos digitais são aqueles nascidos após a década de 1980 e que já nasceram na considerada Era Digital, possuindo habilidades digitais, diferentemente dos imigrantes digitais que nasceram em um período anterior a Era Digital e se encontram em transição em meio de tantas inovações tecnológicas.

preocupante (UNICEF, 2021), o que exigirá políticas públicas educacionais mais efetivas (ARAÚJO, 2021) no combate ao abandono, distorção idade-série, inclusão e reprovação nos próximos anos. Aliás, é importante observar que as desigualdades educacionais também refletem e impactam sobre desigualdades sociais e étnico-raciais, e sem mudanças nessas conjunturas, de forma a garantir não apenas o acesso, mas a qualidade educacional para um grupo cada vez mais multicultural, pouco se avançará em relação aos desafios da educação brasileira.

Por outro lado, a área educacional também viverá o que está sendo chamado de *novo normal*, onde os conhecimentos adquiridos durante a pandemia, ainda que de maneira forçada pela urgência da situação, a exemplo de ferramentas tecnológicas, serão utilizados com maior intensidade dentro de um Ensino Presencial, ainda que limitado às estruturas tecnológicas presentes nos espaços escolares e na experiência digital dos indivíduos, nos guiando a uma nova realidade, com novas experiências e concepções de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Após o término da pandemia, futuras pesquisas poderão analisar seus impactos no campo educacional com mais profundidade, mas nota-se que apenas a substituição de atividades presenciais por atividades remotas não resolve os desafios educacionais, ao contrário, sem um letramento digital e os recursos tecnológicos necessários, os desafios podem ser ainda maiores.

São inúmeros os desafios da educação brasileira em relação a inserção e utilização das TDICs nos processos de ensino e aprendizagem, porém, ainda que de forma involuntária, a necessidade de se avançar nestes aspectos ficou ainda mais evidente durante a pandemia.

O presente estudo não tem por finalidade esgotar alguns conceitos explorados, a exemplo das modalidades educacionais, mas sim permitir o aprofundamento sobre o tema de forma a colaborar para a compreensão da importância e singularidade de cada processo.

Ademais, é perceptível que a situação em relação a desempenho e aprendizagem de estudantes em todo o país deve se agravar acentuando desigualdades que já se encontram em número alarmantes, mas também

destaco que o momento poderá ser oportuno para se (re)pensar o sentido da Escola, que logicamente não vai desaparecer. Entretanto é preciso buscar coletivamente estratégias efetivas para a construção de uma Educação de qualidade para todos e para todas, valorizando aprendizagens significativas e colaborativas, lembrando que o aumento da tecnologia nas relações humanas não diminui a sua importância, mas sim reforça a necessidade de mudanças nos ambientes educacionais de modo a acompanhar as transformações decorrentes de um mundo cada vez mais digital.

Referências

ALVES, L. **Educação Remota: entre a ilusão e a realidade.** Interfaces Científicas. Aracaju. v.8. N.3. p. 348 – 365. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ARAÚJO, A. L. **Pandemia acentua deficit educacional e exige ações do poder público.** Agência Senado, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em 14 ago. 2021.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M.(orgs) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: PENSO, p. 27-45. 2015. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ensino-hibrido.pdf/>. Acesso em 29 jul. 2021.

BANNELL, R.; DUARTE, R.; CARVALHO, M. C.; PISCHETOLA, M.; MARAFON, G.; CAMPOS, G. H. B. **Educação no século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens.** Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://shortest.link/S7h>. Acesso em 23 jul. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 18 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus**. Disponível em: <https://shortest.link/S7j>. Acesso em 01 ago. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/13077>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. O. **Importância da motivação no processo ensino-aprendizagem**. Revista Thema, Pelotas, v. 16, n° 3, p. 598-606, set. 2019. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284/1262>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CANNATÁ, V. M. **Ensino híbrido na Educação Básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1697/2/VeronicaMartins.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CETICBR. **Painel TIC - COVID-19**. 3ª ed. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/3-edicao/>. Acesso em 03 jul. 2021.

CIEB. **Currículo de Referência em Tecnologia e Computação**. 2018. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acesso em 18 ago. 2021.

FISS, D. M. L.; SILVA, G. F.; TASCETTO, L. R. **Desafios da Educação Básica no Século XXI**. Currículo sem Fronteiras, v. 14, p. 5-17, 2014.

GABASSA, V; MELLO, R. R.; BRAGA, F. M. **Comunidades de aprendizagem: uma possibilidade para a escola contemporânea**. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP. Campinas. 2012. Disponível em: <https://shortest.link/S79>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados 34 (100), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMMyv7BqzDfKHFqxfh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

IBGE. **PNAD contínua - TIC 2019**. Agência IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30521-pnad-continua-tic-2019-internet-chega-a-82-7-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em 01 ago. 2021.

INEP. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 03 ago. 2021.

MARCOS, A. **Desafios da Municipalização do Ensino: uma análise a partir da perspectiva de um município do interior fluminense**. In: Vozes da Educação, v. II. São Paulo: Dialogo Freiriano. 2019.

MONTEIRO, M. R. M.; SILVA, J. M. **Ensino-aprendizagem na era digital: novas formas de pensar a educação a distância**. Revista Ensaios Pedagógicos, v.8, n.2, dez. 2018. Disponível em: <<https://shortest.link/S73>>. Acesso em 15 ago. 2020.

MORAES, D. A. F.; LIMA, C. M. **O estudante e sua relação com as tecnologias digitais: representações em sua aprendizagem**. Revista Teias, v. 19, n. 53, p. 299-313. Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/33212/25372>. Acesso em 10 jun. 2020.

OMS. **Painel de Coronavírus da OMS**. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. UFSM/MEC. Observatório Socioeconômico da COVID-19. 2020. Disponível em: https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documentos/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf. Acesso em: 11 ago. 2021.

RONCA, A. C. C. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel**. Temas em Psicologia, n. 3, 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n3/v2n3a09.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Histedbr on-line - v. Unicamp. Faculdade de Educação. Julho/2001, n. 3, 2001. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc1_1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

SILVA, P. B.G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TEZANI, T. C. R. **Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955/7089>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** Coleção Agrinho. Paraná, 2014, p.1-34. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf >. Acesso em: 26 ago. 2021.

UNICEF. **Reprovação, abandono e distorção idade-série.** Instituto Claro. CENPEC. 2021. Disponível: https://trajetoriaescolar.org.br/wp-content/uploads/2021/01/web_unicef-cultura-fracasso-escolar-vf.pdf. Acesso em: Acesso em: 20 ago. 2021.

O DESAFIO DA INSERÇÃO DO MMA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ivomberg Rocha Horta¹

Rafaela Pinheiro Lacerda²

1 Introdução

A Educação Física enquanto componente curricular tornou-se obrigatória na prática educativa através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Sendo um passo importante para a disciplina, principalmente, quando se leva em consideração os desafios na construção histórica da Educação Física no Brasil. Assim, tornou-se uma disciplina como todas as outras com direitos e deveres na mesma proporção.

A partir do momento de sua obrigatoriedade foi necessário rever a sua estrutura, sendo preciso um novo pensar e um novo agir dos profissionais, visto que, a mesma ainda se encontra em processo de construção de identidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.18) destacam que:

A área da Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito de corpo e do movimento. Entre eles se consideram fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidade de promoção, recuperação e manutenção da saúde.

1 Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Barbacena (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena). E-mail: ivomberg.rocha@gmail.com.

2 Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: rlacerda@ines.gov.br.

A Educação Física enquanto disciplina, deve trabalhar os esportes, as danças, os jogos, as ginásticas e demais conteúdos sendo fontes de conhecimentos que proporcionarão melhores condições de vida aos alunos. Segundo Coletivos de Autores (1992, p. 38), a Educação Física:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Assim, as aulas de Educação Física devem proporcionar o máximo de informações aos alunos, dentro de cada realidade, de maneira que o aluno possa aproveitar esses conteúdos em sua vida, pois esta é uma área de conhecimento ampla e abrangente. Nesse sentido, a Educação Física deve contemplar os mais diversificados conteúdos da cultura corporal de movimento, contribuindo para a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento da autonomia do aluno, fornecendo o máximo de informações e proporcionando atividades que contemplem todos os conteúdos, estando as lutas entre eles.

Segundo Lançanova (2007, p.11) “Lutas, em latim *lucta*, significa combate, com ou sem armas, entre pessoas ou grupos; disputa. Enquanto que, artes marciais é uma composição do Latim *arte*, conjunto de preceitos ou regras para bem dizer ou fazer qualquer coisa”.

Destaca-se a diferença entre o significado de lutas e de artes marciais. Para Lançanova (2007, p.11):

As lutas fazem parte da cultura corporal do movimento humano. Sempre fizeram parte do homem. Dentro de toda ação de defesa, contra uma fera ou um inimigo, ou de ataque, como a caça ou o combate na guerra, usando o corpo ou armas, está presente a luta, de forma organizada como as modalidades conhecidas, ou instintiva, emanada da necessidade do ser humano em proteger o seu próprio corpo.

Para o mesmo autor, a luta é aplicada em qualquer situação que ocorre combate, sendo as artes marciais mais específicas, ou seja, as artes marciais são sistemas codificados de estilos de luta ou treinamento. Nesse sentido, as artes marciais são partes de diferentes lutas, unificadas em uma ação conjunta, tendo uma crescente elevação nos últimos anos, com muita adesão de praticantes no mundo todo.

As lutas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) estão presentes no segundo ciclo (3º, 4º e 5º anos) com intuito de desenvolver lutas do contexto comunitário e regional dos alunos e lutas de matriz indígena e africana; no terceiro ciclo (6º e 7º anos) o objetivo são as lutas do Brasil e no quarto ciclo (8º e 9º anos) as lutas do mundo.

Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2017) a unidade temática lutas, possui foco nas disputas corporais onde os praticantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, utilizando ações de ataque e defesa dirigidas ao oponente. Além das lutas presentes do contexto comunitário e regional, podem ser tratadas “lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.)” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, acredita-se que diante dos objetivos da Educação Física, as lutas e em especial as Artes Marciais Mistas (MMA) podem e devem ser abordadas nas aulas.

A inclusão do MMA nas aulas de Educação Física é quase desconhecida. Isso se refere à falta de preparo ou até mesmo, às práticas impensadas dos professores, que se acomodam com atividades mais propícias e rotineiras. Nascimento e Almeida (2007) comentam que, no espaço escolar, pode-se afirmar que o tema/conteúdo de lutas é pouco acessado e, inclusive, o seu trato pedagógico suscita questionamentos e preocupações diversas por parte dos profissionais atuantes na Educação Física.

Para Lançanova (2007) quando se trata de ensinar lutas, não é difícil encontrar pessoas despreparadas e descompromissadas com o real valor que as diferentes modalidades proporcionam a seus praticantes. A falta de preparo de alguns professores torna o conteúdo lutas sem a devida importância que ele tem, deixando-o em segundo plano e priorizando, assim, outras atividades como o futebol, o voleibol e o basquetebol.

Darido e Rangel (2011), corroboram com essa observação:

Dentre os conteúdos que podem ser apresentados na Educação Física escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais resistência, levantados geralmente os argumentos de que há falta de espaço, falta de material, falta de roupa adequada e, sobretudo, pela associação às questões de violência. (p. 246).

O MMA na Educação Física tem um significado na aprendizagem das crianças e adolescentes, a qual o acompanhará para a vida. Porém, para que isso ocorra é necessário planejamento e comprometimento profissional. Lançanova (2007, p. 31) salienta que, “O professor deve planejar antecipadamente o que irá fazer e definir seus objetivos com clareza, para que a aula com lutas não se torne enfadonha e desestimulante”.

Seguindo as considerações que a BNCC faz em relação às diferentes manifestações da cultura corporal, nas aulas de Educação Física, esta pesquisa se refere a um tema pouco abordado: O MMA e o desafio de sua prática dentro da Educação Física Escolar, o qual se justifica por acreditar que esta prática não é desenvolvida em escolas do município de Barbacena – Minas Gerais. Para tanto, o objetivo do presente estudo foi investigar se o MMA é desenvolvido nas aulas de Educação Física de escolas do município de Barbacena – Minas Gerais.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, pois tem o objetivo de investigar se o MMA é praticado nas aulas de Educação Física escolar, na cidade de Barbacena – Minas Gerais, caracterizando-se como pesquisa de campo (GIL, 2002).

A coleta de dados foi realizada em forma de entrevista descritiva, proposta a três professores de Educação Física de escolas públicas e um professor de Educação Física de escola particular.

No primeiro contato foi realizada a apresentação e identificação, e posteriormente os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, com concordância destes, realizaram a entrevista.

Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista, com respostas descritivas para todos os professores envolvidos, a qual foi realizada nas

escolas onde estes profissionais atuam no ensino fundamental e no ensino médio. Foram elaboradas as seguintes questões: “Tempo de formação?; Tempo de atuação na área?; Você se formou em universidade pública ou particular? Em caso de ter estudo em ambas, quais as diferenças que você observou entre elas?; Possui alguma pós-graduação?; Você teve alguma experiência com luta em sua formação acadêmica; Já praticou alguma luta? Quais?; Usa lutas em suas aulas; Quais as estratégias utilizadas em aulas com lutas?; Possui espaço adequado para trabalhar lutas? Caso contrário, como adapta?; Qual luta já trabalhou? Caso não tenha trabalhado o MMA, explique o porquê? Sabendo que o MMA é o esporte que mais cresce no mundo e tem sido amplamente divulgado na mídia, os alunos certamente têm acompanhado, não seria então o momento de trabalhar esse conhecimento e ampliar o conceito de lutas?”

Para a análise dos dados a identificação dos professores foi realizada como descrito a seguir: professores (as) A, B, C (escola pública) e o professor D (escola particular).

3. Resultados e Discussão

Na pesquisa realizada, antes de adentrar no tema específico de lutas /MMA nas aulas de Educação Física os docentes foram indagados sobre suas vivências pessoais com o tema. A pergunta inicial foi a seguinte: “Você teve alguma experiência com luta em sua formação acadêmica”? Apenas o professor A respondeu que “NÃO”, sendo que os demais tiveram este tipo de experiência acadêmica.

Na segunda questão, os professores foram indagados se: “Você já praticou alguma luta”? Os professores B e C responderam que “SIM” enquanto os professores A e D disseram que “NÃO”. Para Vasques e Beltrão (2013, p. 12), “É o receio de professores abordarem um conteúdo que, provavelmente, não tiveram formação específica, aliado ao pequeno número de publicações que poderiam subsidiar a atuação docente”. Salientamos que, a afinidade do professor por alguma modalidade esportiva, não deve influenciar nos conteúdos desenvolvidos nas suas aulas.

A questão a seguir foi assim descrita: “Usa lutas em suas aulas”? Os professores A e C disseram que “NÃO”, o B respondeu que “SIM”, enquanto o D disse que “POUCAS VEZES”. Lançanova (2007, p. 49)

tem algumas alternativas para desenvolver lutas/MMA nas aulas:

Atividades semelhantes à do circo podem ser desenvolvidas nas aulas de lutas. Exibir para a turma um filme ou desenho animado com personagens que lutam, é uma alternativa com opções variadas de atividades, na continuidade. Lembrar trechos dos filmes e organizar uma encenação com os alunos interpretando os personagens, também exige aprender alguns movimentos para usá-los na interpretação, sem que se necessite treiná-los interagindo com outros colegas.

Assim sendo, a abordagem do tema de diferentes formas enriquece as aulas, tornando-se mais atrativas aos alunos.

Ao serem questionados sobre: Quais as estratégias utilizadas em aulas com lutas?

Os professores A e C, responderam que não utilizam “NENHUMA” estratégia; o professor B respondeu que a estratégia utilizada é “A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS”; enquanto o professor D disse que “TER ATLETAS ESPECIALIZADOS PARTICIPANDO DAS AULAS” seria o ideal.

Essa preocupação apontada pelo professor D, vai ao encontro da ideia de que a prática de lutas na Educação Física escolar, consiste em reproduzir gestos técnicos. Desta forma, Darido e Rangel, (2011, p. 251) destacam que “Não existe a exigência de formarmos lutadores, não é este o objetivo. Construir alguns conhecimentos básicos, diante das questões conceituais, procedimentais e atitudinais seria um bom começo”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a forma como as lutas são trabalhadas pelo professor B são mais adequadas.

Seguindo, Possui em espaço adequado para trabalhar lutas? Caso contrário, como adapta? Sobre o espaço físico da escola para trabalhar lutas nas aulas de Educação Física, três dos professores responderam que “NÃO” há espaço adequado para prática, enquanto o professor D disse possuir “SALA DE PSICOMOTRICIDADE COM ESPELHO E COLCHONETES”. Para esta condição, diante dessa dificuldade, alguns autores apresentam sugestões para a construção de materiais alternativos, a exemplo do que propõe Lançanova (2007, p. 18):

O tatame é um equipamento indispensável para minimizar os riscos de lesões, em casos de queda. (...) A fabricação do tatame

pode ser de diferentes formas. Existe um modelo, feito de raspas de pneus de carros, conseguidos gratuitamente, necessitando apenas de lonas e material para fixação, que possuem um custo mínimo. Muitos desses equipamentos podem ser construídos artesanalmente, sendo uma alternativa muito interessante para escolas mais carentes de recursos financeiros. O que demonstra não ser motivo de impedimento para a inclusão das artes marciais nos currículos das escolas.

A próxima indagação foi a seguinte: Qual luta já trabalhou? Caso não tenha trabalhado o MMA, explique o porquê. Ao serem abordados com esta pergunta, o professor A respondeu “NENHUMA”, o professor B respondeu que já usou a “CAPOEIRA”, o professor C disse que “NÃO TEVE OPORTUNIDADE PARA TRABALHAR LUTAS”, enquanto o professor D disse que trabalhou “TAEKWONDO, KARATÊ. NÃO ACHO UMA MODALIDADE ADEQUADA E PROPÍCIA PARA ESCOLAS”. Este comentário final do professor D, está contraditório, pois em um momento trabalhou duas modalidades de lutas, porém não acha adequadas estas práticas nas escolas. Como a própria BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, as lutas são unidades temáticas a serem contempladas nos currículos da disciplina Educação Física, ademais, muitos são os tipos de lutas e formas de serem trabalhadas, não se aproximando em nenhum momento de violência, muito pelo contrário.

Em relação ao crescimento do esporte MMA, realizamos a seguinte pergunta: Sabendo que, o MMA é o esporte que mais cresce no mundo e tem sido amplamente divulgado pela mídia, os alunos certamente têm acompanhado, não seria então, o momento de trabalhar esse conhecimento e ampliar o conceito de lutas? O professor A respondeu que “NÃO”, os professores B e C disseram que “SIM”, já o professor D disse que “NO MEU PLANEJAMENTO, O MÁXIMO QUE ACHO NECESSÁRIO, QUANTO A ESTA MODALIDADE É UM CONHECIMENTO SUPERFICIAL”. Ou seja, o conteúdo lutas não tem importância para as aulas de dois professores entrevistados. Darido e Rangel (2011, p.246) destacam o seguinte:

Certamente, o professor não pode sempre improvisar pela falta de situações “ideais” para as aulas, a “luta” deve ser sempre pelas melhores condições de aula, melhores materiais, porém, o outro extremo é igualmente inadequado, ou seja, o argumento

de que “isso é simplesmente impossível fazer”. Ao mesmo tempo, o professor deve saber esclarecer que esse conteúdo não significa necessariamente violência e, assim, deve ter argumentos para essa discussão.

Para finalizar os professores foram questionados da seguinte forma: Qual a sua opinião sobre o MMA nas aulas de Educação Física? As respostas desta questão tiveram divergências de opiniões. O professor A disse que “A ESCOLA NÃO TEM ESTRUTURA PARA PRATICAR O MMA”; já para o professor B comentou que, o “MMA É UM TEMA INTERESSANTE COM UM CONTEÚDO BEM DIVERSIFICADO. É IMPORTANTE DIRECIONARMOS O MMA COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EDUCATIVA”. O professor C disse que “CONTEÚDO IMPORTANTE A SER DIFUNDIDO NAS AULAS, E DISCUTIR SOBRE A TEMÁTICA VIOLÊNCIA. AO MINISTRAR AULAS DE LUTA, AO CONTRÁRIO DO QUE SE PENSA, NÃO LEVA A CRIANÇA OU O ADOLESCENTE À SER VIOLENTO, MAS SIM A LIDAR COM A REALIDADE “VIOLENTA” QUE O CERCA APRENDENDO A LIDAR COM A MESMA”. Já o professor D respondeu “ACREDITO TER OUTROS MEIOS PARA SE ALCANÇAR OBJETIVOS ESPECÍFICOS EM UMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Sobre o tema lutas nas aulas de Educação Física, considerando a opinião dos professores questionados, Darido e Rangel (2011, p. 251) destacam que:

O professor que nunca conheceu o conteúdo luta pode também aprender sobre ele, não apenas em livros, manuais, internet, discussões com seus pares, mas também com seus alunos, se houver essa possibilidade. Ao propor este conteúdo, o professor, deve saber resolver problemas e, ao mesmo tempo, formulá-los, questionando seus alunos e auxiliando nas respostas.

Observando as respostas dos professores A, B, C e D, percebemos que as lutas ainda são pouco trabalhadas nas aulas de Educação Física, e quando trabalhadas, sua abordagem é pouco abrangente, não contemplando todas as manifestações relacionadas às lutas.

4. Considerações finais

O trabalho realizado buscou investigar se o MMA é desenvolvido nas aulas de Educação Física de escolas do município de Barbacena – Minas Gerais, acreditando ser esse tema um grande desafio dentro do conteúdo lutas na Educação Física escolar. A bibliografia estudada sugere que o conteúdo lutas, e também o MMA possuem diferentes formas de abordagem, possibilitando sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar por meio de debates, discussões e reflexões, além de vivências corporais.

Com base no conteúdo lutas e nas respostas dos professores entrevistados, percebe-se como tem sido visto esse conteúdo dentro das escolas, com pouca ou nenhuma abordagem. Além disso verificou-se certo desinteresse dos profissionais entrevistados no sentido de expandir esse conhecimento nas aulas.

O medo e o preconceito com o tema lutas, ou a afinidade ou não por certa modalidade esportiva também devem ser desmistificados através da busca por conhecimentos mais amplos, enriquecendo não apenas as aulas, mas as formas de abordagem das modalidades de lutas e MMA.

O fato de não ter tido experiência com o tema em sua formação acadêmica não é motivo para não buscar formas de conhecimento e abordagem do tema para transmiti-lo aos alunos. Ademais, a falta de materiais ou espaço pode ser revista e repensada por parte dos professores. Como ressalta Darido e Rangel (2011, p.253), “na real impossibilidade de construção de um espaço, este fator não seja o motivo para não utilizar os elementos das lutas. As possibilidades são inúmeras e devem ser adequadas a cada realidade”.

Os alunos não podem deixar de ter um determinado conteúdo que é importante para a sua formação por falta de espaço adequado, por falta de interesse ou por falta de afinidade pelas lutas e pelo MMA.

Desta forma, consonância com a fala de Ferreira (2006, p.5) “as lutas devem fazer parte dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de Educação Física, seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio”.

5. Referências

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN.** Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação – MEC, 1997. v.7; Educação Física.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação-MEC, 1997, v.1. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. 2016.

DARIDO, S.C; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola; Implicações para a Prática Pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan Ltda, 2011.

FERREIRA, H. S. **As lutas na Educação Física escolar.** In. Revista de Educação Física, n.135, p. 36-44, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção leitura), 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar projetos de pesquisa.** 4. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LANÇANOVA, J. E. S. **Lutas na Educação Física escolar: alternativas pedagógicas.** 2007.

NASCIMENTO, P. R. B; ALMEIDA, L. **A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades.** Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, P. 91-110, setembro/dezembro, 2007.

SOARES, C.L. et al. **Coletivo de Autores.** São Paulo, Editora Cortez, 1992.

VASQUES, D. G; BELTRÃO, J. A. **MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar.** Movimento, Porto Alegre, v.19, n.04, p. 289-308, outubro/dezembro, 2013.

EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIAL: REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Rafael Barbosa Calumbi da Silva¹

INTRODUÇÃO

A pandemia trouxe ao mundo dificuldades inesperadas desde as relações de consumo até as relações sociais. Cabe ressaltar que a pandemia não só agravou a já decepcionante realidade de consumo que vive as famílias brasileiras, como também, passou a afetar significativamente o acesso à educação por parte das famílias oriundas da classe trabalhadora. A covid-19 afetou de maneira significativa as relações de trabalho, impedindo o desenvolvimento de muitas atividades econômicas. Nesse rearranjo produtivo, aumenta-se a concentração de renda, a desigualdade social e a precarização das condições de vida e trabalho da classe operária. O avanço da barbárie e desigualdade social que já vinha em curso desde as modificações do modo de produção com o contexto de crise mundial capitalista em 1970, agindo sobre o binômio da flexibilização/precarização, com a pandemia em curso serviu para intensificar a exploração e o desemprego, manobras realizadas para que os impactos sobre o Capital e o lucro fossem amenizados. Nessa quebra de braço, a classe trabalhadora sentirá de maneira ainda mais intensa o regresso das políticas sociais já em curso e o aprofundamento da miséria e pobreza.

Uma dessas expressões vai se manifestar no sistema educacional público. Se já não bastavam os retrocessos nas políticas públicas manifestadas pelos ideários neoliberais, a pandemia trouxe a essas famílias o pano de fundo de mudanças educacionais adaptáveis as restrições

1 Universidade Federal de Sergipe.

sanitárias do novo vírus, um formato de ensino remoto, acessado dentro das residências, sendo necessária a utilização de tecnologia para a continuidade do ensino. Com o quadro de desigualdade latente, cada vez mais ampliado, essas famílias muitas vezes devem optar entre o comer ou o acesso à tecnologia.

Nesse presente contexto, o artigo se propõe a uma análise desse quadro pandêmico e a desigualdade social presentes na sociedade brasileira partindo de uma análise da realidade da Escola pública Estadual de ensino médio, analisando as medidas adotadas por regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país. Através de uma pesquisa qualitativa envolvendo as principais ações dos Governos através de levantamento bibliográfico na condução e na análise dos rebatimentos da pandemia nas condições de desenvolvimento educacional. O presente instrumento propõe-se a analisar os efeitos dessa pandemia no contexto de desigualdade social crescente que já vinha em curso com as mutações no mercado de trabalho agravado pela pandemia.

Será dividido em três subtópicos de desenvolvimento: Desigualdade social e educação; pandemia e modificações educacionais no Brasil; os efeitos da pandemia e os enfrentamentos por região; finalizando com a conclusão.

DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO

Falar sobre educação remete a reflexão dos aspectos políticos, sociais e econômicos do Brasil e do mundo. Na sociedade conduzida pelo grande Capital dualizam-se entre dois polos distintos - entre uma classe que possui os meios de produção, os capitalistas; e por outro lado, uma categoria que necessita a venda da sua mão-de-obra para sobrevivência, os trabalhadores. É nesse processo histórico, de lutas de classe, estará inserido o processo educacional, no meio de todas as variantes que o sistema capitalista incide sobre as expressões da questão social, inclusive, as suas expressões no sistema educacional brasileiro.

Assim sendo, a primeira condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa. Como sabemos,

a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. É essa a característica da sociedade atual. (SAVIANI, 2013, p.26)

Entender a estrutura da sociedade se faz fundamental para análise educacional e todos os rebatimentos que essa esfera absorve da sociedade. Pensar a educação sem levar em consideração as expressões da questão social é automaticamente negar e fechar os olhos para os rebatimentos das desigualdades sociais e seus efeitos na educação, na manutenção do status quo, perpetuando o atual formato de desigualdades galopantes. Desta forma, a desigualdade social, inerente do modo de produção capitalista, reproduzirá no campo educacional os rebatimentos dos efeitos de (re)produção das relações sociais, conforme Iamamoto (1999) sobre as esferas espirituais, jurídicas e de produção. A educação pública convive com uma realidade paralela de alunos que expressam com os reflexos da desigualdade nos seus lares, tendo, muitos, a escola como um mecanismo de alimentação que não possuem em casa, um canal para além da esfera do aprendizado. O ambiente público abarcará as expressões dessa luta de classe no seio educacional, a maneira como lidar com essas questões exigem dos educadores um olhar para além do aparente. Enquanto os filhos de uma parcela populacional encontram-se preocupada unicamente em estudar, os filhos dos trabalhadores, inseridos na escola pública, preocupam-se com os rebatimentos desiguais nos acessos a educação.

As desigualdades sociais e econômicas atingem os países de economia periférica de forma mais intensa e nefasta, como características centrais a má distribuição de renda, a concentração de riqueza e a falta de investimentos em políticas sociais, dentre as disparidades e desequilíbrios no padrão de vida dos seus habitantes, no âmbito econômico, social, cultural ou político, configurado em seus diversos aspectos, dentre eles o educacional, o profissional, o étnico-racial, o regional e o de gênero, conforme Chaves e Arcoverde (2021).

A fome, a miséria, o desemprego, a violência e as más condições de habitação, saúde, educação e inserção social são alguns dos aspectos que configuram a problemática das desigualdades e privação de direitos na sociabilidade capitalista no Ocidente, suscitando crises estrutural, social, política, econômica e humanitária sem precedentes. (CHAVES E ARCOVERDE, 2021, p.166)

As desigualdades sociais fruto da relação capital – trabalho, tendo como marca característica a sobreposição do capital sobre o trabalho, tem sua base de uma sociedade fundada na privação de direito e de agravação da questão social. (Chaves e Arcoverde, 2021). Com a pandemia, esse processo é intensificado, os postos de trabalhos são aniquilados, e, nesse processo, o primeiro a ser afetado pela pandemia consiste na classe trabalhadora e seus substratos sociais.

Durante muito tempo a educação foi vista como potencial de resolutividade dos problemas sociais, separando os preguiçosos daqueles interessados e dedicados, na visão disseminada. O problema social foi deslocado do seu sentido original, sendo visto como um problema de educação formal, sendo desconsiderados os problemas sociais postos na sociedade brasileira (Iamamoto, 1999). Sendo assim, até os dias atuais, é comum o debate sobre a educação como salvadora da pátria, desconsiderando os aspectos do sistema de produção e suas consequências (como, por exemplo, a pobreza e a extrema desigualdade social) no processo de acesso a uma educação igualitária.

A pobreza e desigualdade social, sem dúvidas, constitui-se uma potencialização nas barreiras para a efetivação desse aprendizado. Conforme o relatório da Oxfarm (2014 apud Yannoulas, 2017) uma em cada seis pessoas do mundo sofre os efeitos da pobreza. Trazendo para a realidade brasileira, segundo o IPEA (2021 apud Yannoulas, 2017), houve uma concentração de renda ainda maior, enquanto a renda per capita dos 5% mais ricos teve um aumento de 9%, os 50% mais pobres viram suas rendas desmoronar nos índices de 2015-2018². Pesquisadores consideraram enquanto a década perdida no combate à pobreza e desigualdades sociais.

Esses índices que já tinha reflexos da intensificação da pobreza e desigualdade social liderada sobre a perspectiva neoliberal mergulha-se e agrava-se diante de um contexto pandêmico. Esses reatamentos no sistema escolar serão de imediato. Os reflexos dessa desigualdade social no campo das políticas educacionais se manifestam de diversas maneiras, desde

2 A conclusão está no estudo Distribuição de Renda nos Anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

a evasão escolar, dificuldade de aprendizado, dentre outros. Nesse cenário

Ao tratar sobre a pobreza e o público estudantil, Duarte (2012) indicou que 44% da população escolar no ensino fundamental público no Brasil estava em situação de pobreza em 2009. O critério utilizado por essa autora para identificar a população em situação de pobreza foi o de considerar o número de estudantes das escolas públicas, beneficiários do PBF. No caso do estado de Alagoas, 73% dos estudantes eram beneficiários desse programa. Na região Nordeste, 67% estavam nessa situação. Esses dados indicam que, ao tratarmos da relação entre educação e pobreza, não estamos falando de minorias. Estamos dizendo que grande parte da população inserida na escola pública brasileira traz consigo as demarcações da condição social centrada no recorte de renda (ser beneficiário de programa de transferência de renda). (Duarte 2012 apud Yanoulas, 2017, p.31),)

Conforme o quadro ressaltado acima, a escola pública torna-se carro chefe dos filhos de trabalhadoras inseridos muitas vezes no subemprego ou no exército industrial de reserva. Com o contexto de pandemia, torna-se insustentável a frequência escolar desses grupos populacionais. Conforme a Unesco (2021), em 2019, 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar estavam fora das escolas no Brasil. A maioria deles de 4 a 5 anos e de 15 a 17 anos. Desse quadro, a maioria são pessoas pretas, pardas e indígenas. Em consequência desse reflexo, é nítido o recorte de classe na divisão entre o público x privado. Nesse cenário de desigualdade social, diretores, professores e equipe educacional têm o desafio de sua missão constitucional de educar em meio à desigualdade e pobreza. Conforme ressaltado no início deste capítulo, é impossível pensar os rebatimentos no sistema educacional sem a análise conjuntural. A pobreza e desigualdade social são realidades presentes no sistema público educacional principalmente no seu recorte de classe, traduz em barreiras no aprendizado que são potencializados com a pandemia presente, conforme veremos a frente.

Boa parte das famílias optam muitas vezes entre o sobreviver e acessar a educação. Os filhos mais velhos são incumbidos da missão árdua em cuidar dos filhos mais novos enquanto os pais estão nas ruas tentando trazer um mínimo para dentro de casa, muitas vezes inseridos no subemprego ou na busca por uma vaga. É nesse cenário que os

estudantes de escola pública estão inseridos, no desafio permanente entre acessar a educação formal para ter uma oportunidade no mercado de trabalho cada vez mais escasso e desigual.

PANDEMIA E MODIFICAÇÕES EDUCACIONAIS NO BRASIL

O processo de educação formal sempre foi permeado por um campo tensionado entre desigualdades e ausência de oportunidades entre as classes. O desigual acesso a educação é intermediado por políticas públicas que visam o acesso oportuno aos filhos dos trabalhadores. Conforme Orso (2020) a educação é a preparação para vivência em sociedade. Constitui-se enquanto perspectiva propulsora da preparação do indivíduo na sociedade. Com o advento da pandemia tornou-se necessária, a partir do isolamento social o formato de educação remota. Diferentemente da educação no formato EAD, o ensino remoto veio para substituir momentaneamente o ensino presencial diante da pandemia que atinge o mundo. De acordo com Saviani (2020) o ensino remoto sequer pode ser equivalente ao ensino presencial, só sendo admitido nas exceções.

O parecer proposto pelo Conselho Nacional de Educação, através do MEC em concordância com as orientações da UNESCO, no Brasil orientou a reorganização das atividades letivas, redefinindo as atividades acadêmicas, permissão de aulas aos sábados e nas férias (BRASIL, 2020). Mesmo levando em consideração as dificuldades trazidas de acordo com a pandemia, revelaram-se preocupação somente posterior à pandemia, e, ausência efetiva de propostas que levasse auxílio material para os alunos de escola pública no contexto de pandemia.

Conforme Lucas *et al* (2021) embora a pandemia de Covid-19 tenha afetado negativamente diversos países, o caso brasileiro aflora uma investigação especial. Citando a análise do Brasil, as autoras ressaltam a omissão do Governo Federal brasileiro na identificação de programas concretos e no destacamento de protocolos para o enfrentamento da pandemia no ambiente escolar, em especial, destaca-se nesse processo a ausência de ações efetivas através do Ministério da Educação (MEC). O Brasil enfrenta um contexto de governo negacionista, custando o reconhecimento da gravidade da pandemia que atinge todo o mundo.

Nesse contexto de negativas, o desejo que a vida levasse seu percurso normal como se não houvesse pandemia reforçou a omissão de uma política central partindo do Governo Federal que regulasse protocolos de saúde, educação e economia. Nesse bojo, a educação foi entregue a própria vontade e desejo de cada estado e município.

De acordo ainda com a Unicef³ (2021) embora o Brasil avançasse nos últimos anos, mesmo lentamente, na garantia do acesso educacional de cada criança ou adolescente, a desigualdade social permanecia. Conforme o relatório, a pandemia intensificou as desigualdades e consequentemente os efeitos drásticos sobre a educação. Aqueles por ora matriculados, mas com menores condições tecnológicas de frequência escolar acabaram tendo seu direito a educação negado.

Ressaltando o processo de omissão por parte do Governo Federal, Lucas *et al* (2021) ressalta ainda o veto do Presidente Jair Bolsonaro ao PL 3477/2020 que previa recursos para o acesso a internet por professores e alunos da educação básica; E, o incentivo do Ministro da Educação ao retorno imediato das aulas. Ênfase outro aspecto anterior ao atual governo, mas que consequentemente tem impacto fundamental nesse processo. A Pec que congela gastos públicos, inclusive na educação, aniquilou recursos que seria fundamental na continuidade escolar dos filhos dos trabalhadores.

Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia. (UNICEF, 2021, p.25)

Os rebatimentos sobre a educação são nefastos. A exclusão tem raça e cor. A maioria dos alunos de rede pública se mantiveram sem nenhum auxílio para o acesso à tecnologia. Embora muitos estados investiram para que as aulas continuassem no modelo remoto, os alunos não obtiveram nenhum auxílio material para a continuidade nas aulas. Com isso, os discentes que não tinham o fornecimento de acesso tecnológico foram excluídos veementemente do processo educacional no

3 Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.

Brasil nesse período.

Outrossim, embora alguns tivessem acesso a alguns aparelhos tecnológicos (celulares, notebooks, computadores), os rebatimentos do desemprego, inflação galopante e condições de vida prejudicadas, obrigaram a muitas famílias que viviam do subemprego ou do exército industrial de reserva requisitar esses pequenos para auxiliar em trabalhos diários, aumentando a defasagem escolar, como veremos no próximo capítulo.

Sendo assim, o sistema educacional brasileiro negligenciou o acesso à educação pública de milhares de alunos das escolas públicas. Somente a oferta de mecanismos de ensino remoto não seria suficiente para alunos que além de presenciarem a aniquilação da renda de seus familiares, foram obrigados a conviver com um formato altamente dependente da tecnologia. Imaginemos, se muitas famílias malmente consegue uma renda per capita que garanta a sua subsistência, possibilitaria os mesmos ao acesso da instalação de internet, de um bom mecanismo tecnológico para o acompanhamento das aulas?

Na realidade de Sergipe, o investimento nesses mecanismos tecnológicos até existiu, porém, ganhou amplitude e concretude somente no mês de março de 2021. Após cerca de dois anos da pandemia, o Governo do Estado conseguiu alavancar mecanismos de avanço e democratização desse processo educacional, conforme veremos adiante.

As modificações ocasionadas no sistema educacional com o regime híbrido teve como panorama uma omissão completa por parte do Governo Federal na oferta e provisões de materiais didáticos; Por outro lado, um investimento tardio por parte dos Governos Estaduais e Municipais que concretizaram avanços na oferta do ensino remoto após dois anos de pandemia, trazendo prejuízos significativos para os estudantes da rede pública.

OS EFEITOS DA PANDEMIA E OS ENFRENTAMENTOS POR REGLÃO

De acordo com o IBGE⁴, o Brasil consta com um desemprego de

4 <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

14,8 milhões de brasileiros no 1º Trimestre de 2021. Dentro desse quadro, o maior índice de desemprego encontra-se na região Nordeste com 18,6%. Em meio a esse cenário, possuímos um avanço da taxa de desocupação e aumento do trabalho infantil. Conseqüentemente, com a ampliação da requisição de crianças e adolescentes para auxiliar as famílias, houve um gradual aumento da evasão escolar.

No nordeste do país, os índices de exclusão são galopantes. A desigualdade social mergulhará as salas de aulas desafiando os métodos pedagógicos e sociais.

Destacam-se os estados de Alagoas (4,3%), da Paraíba (3,4%) e de Sergipe (3%), que apresentam os piores indicadores de exclusão na região. No Sudeste, região mais rica do país, o Espírito Santo se iguala à média nacional, com 2,7%. Na Região Sul, o estado do Rio Grande do Sul (3%) e o estado do Paraná (2,9%) ultrapassam a média. Por fim, no Centro-Oeste, verifica-se que todos os estados, inclusive o Distrito Federal, apresentam percentuais superiores à média nacional. (UNICEF, 2021, p.17-18)

Conforme a Unesco (2021)⁵, os Estados Sul/Sudeste, de forma escalonada, retomaram suas atividades presenciais. Já os estados Norte/Centro-Oeste ainda não retomaram nem de forma híbrida e nem na forma presencial. Nesse balanço, a maioria dos Estados brasileiros ofereceram auxílio alimentação a famílias mais vulneráveis, exceto Mato Grosso que tem pendências judiciais na provisão de alimentos; Alagoas; Maranhão; Acre; Amapá;

A questão nutricional se torna uma preocupação central, pois, a relação de provisões básicas diz muito sobre a realidade e dificuldades potencializadas pela falta de acesso a condições mais básicas do ser humano. Com isso, esse passo inicial sobre a questão nutricional se torna fundamental para avaliarmos a evasão escolar e as outras dificuldades provenientes da pandemia que colaboram como obstáculo do acesso no contexto pandêmico.

Conforme a SEDUC, o governo do Estado de Sergipe iniciou investimento em 2020 criando o portal estude em casa com materiais de apoio para os estudantes. Seguindo ainda, no ano de 2020 iniciou investimento no fornecimento do serviço de internet patrocinada com

5 <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>

pagamento de dados móveis para professores e alunos. Todos esses investimentos ressaltados pela SEDUC foram através de lotes, conforme informações passadas pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

No Estado da Bahia foi possibilitado o ensino remoto com assistência estudantil pelas redes sociais. Caso houvesse dificuldades, os estudantes poderiam imprimir as atividades avaliativas nas escolas para responder em casa. A grande problemática desse sistema diz respeito a ausência de uma estrutura para o acesso as aulas por parte daqueles que não conseguem acompanhar virtualmente, sobretudo, pela ausência de condições materiais.

A realidade brasileira resumiu-se a adotar um formato de ensino remoto, com assistências fragmentadas e, ausência de provisão materiais para aquisição de equipamentos eletrônicos para os discentes acompanharem as aulas. Há uma precária estrutura de adequação para receber esses alunos no formato remoto. Alguns Estados nem sequer o ensino remoto foi efetivado.

Destacamos de maneira positiva as ações que visavam fornecer alternativas para o enfrentamento da pandemia e os seus rebatimentos no sistema escolar. Entretanto, essas ações se tornam ineficientes diante de um cenário de uma estrutura desigual, sobretudo, em um país que tem como tônica a desigualdade socioeconômica dos seus Estados. A ausência de uma linguagem tecnológica mais acessível e inclusiva, a falta de acesso à internet, associado a ausência material de instrumentos que permitisse acompanhar as aulas foram determinantes para a precarização do sistema educacional nesse período, revelando-se suas expressões de evasão e queda de rendimento escolar.

Portanto, embora destacando os esforços diante da pandemia, essas ações se mostraram ineficientes diante de um quadro de desigualdade social latente. Os do Estados pensaram a educação levando em consideração que todos os discentes partiriam de pontos minimamente iguais. Não foi uma realidade na vida dos estudantes de escola pública. A grande variável de estudantes que não possuem sequer condições de prover suas necessidades vitais demonstra nos índices de desigualdades.

A priori, garantir o acesso desses alunos a tecnologia, fornecendo materialmente as condições necessárias para garantir a continuidade nas

aulas (celulares, tablets e internet). Contudo, destaco ainda a inércia do Governo Federal na condução da educação do País durante a Pandemia, faltando uma articulação central da política educacional nesse contexto.

Embora a maioria dos sistemas educacionais necessitassem o remodelamento diante do vírus que exige o distanciamento para evitar o contágio, a forma como a educação foi conduzida sobrepôs a economicidade a efetividade da educação. O crescimento da evasão escola diante desse cenário foi colocado como secundário a economicidade do Estado. Os Estados brasileiros basearam suas atuações nos limites das possibilidades, e, paralelo a isto, faltou uma articulação central do governo federal na condução de medidas unificadas. Destaco ainda para um elemento primordial destacado para o período pandêmico.

Pensar o contexto de pandemia desconsiderando elementos de desigualdade social e agravamento das expressões da questão social é cobrir a realidade, é tapar os olhos para a desigualdade latente e a dificuldade de famílias acessarem aos sistemas educacionais. Somente uma educação comprometida com a classe trabalhadora lançaria lente aos olhos dos gestores educacionais, pensando possibilidades pelo menos pautados pela régua da miserabilidade que se torna regra nos programas assistenciais. Entretanto, a educação foi regida pelo processo de auto ilusão, de uma tentativa de normalizar o que não estava normal, de fechar os olhos para ausência de acesso tecnológico por parte de muitas famílias, o que legitima a evasão escolar nesse período.

CONCLUSÃO

Destarte, os governos estaduais brasileiros adotando uma análise incompleta da realidade, pensou o contexto de pandemia sem pensar no acesso material das famílias a tecnologia. O governo federal pautou sua atuação em minimizar a gravidade do SARS Covid, convocando a população para uma retomada normal de suas vidas; isentou-se de conduzir a grave crise sanitária do país e, negou o seu papel central da condução de uma política educacional para o país. O Estado brasileiro seguiu na sua perspectiva de redução as políticas sociais prestando uma assistência mínima a essas famílias que já vivenciam sobre condições de vida precarizadas, permeadas pela pobreza e miséria extrema. Esses alunos, na

maioria deles oriundos de famílias que estão na informalidade, em muitos casos, não estão tendo condições materiais de acesso a aula cotidiana, além de assumir a condição de auxiliar dos pais. Com isso, o sistema de desenvolvimento encontra-se prejudicado muitas vezes pela ausência de acesso à tecnologia para acompanhar as aulas, outras vezes pela ausência de condições básicas de vida. Há uma ausência de providências materiais que representariam o primeiro passo do acesso educacional desses estudantes. As escolas se preocuparam em preparar um sistema didático remoto, porém, não forneceu as condições necessárias que esses alunos acompanhasse o ensino remoto.

A extrema pobreza e a ausência de oferta material a esses alunos entregaram os filhos dessas famílias a própria sorte, retirando-se ainda mais o direito a uma educação pública e de qualidade. Destaco ainda, o relato da professora que além da sobrecarga de trabalho ocasionada pelo ensino remoto, ressaltou o adoecimento mental dos docentes diante de um quadro de exploração ainda maior da força de trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche. Capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional,** 2 ed., São Paulo: Cortez, 1999.

BARBERIA, Lorena G; CANTARELLI, Luiz G. ;SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19.** Rede de Políticas Públicas & Sociedade, FGV-EESP, Clear, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP N° 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** *Diário Oficial da União* , Brasília, DF, 1 jun. 2020

GARCIA, Adir Valdemar; YANNOULAS, Silvia Cristina. **Educação, pobreza e desigualdade social.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 30, n.

99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262/pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i99>

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, Marilda V.; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação teórico-metodológica** – 36ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Desemprego no Brasil.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>> acessado em 10 de Julho de 2021.

LUCAS, Angela *et al.* Nota técnica 05. **A educação na pandemia e a omissão do Governo Federal.** Rede brasileira mulheres cientistas. S.1. 2021.: <https://mulherescientistas.org/wpcontent/uploads/2021/05/NTEducacaonapandemiaVF.pdf> Acesso em 16 de Julho de 2021.

ORSO, P.J.(2020). **O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário.** Revista exitus, 10(1), e020048. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v-10n1ID1432> (original work published 24 de julho de 2020)

OXFAM. **O vírus da desigualdade: unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável.** 2021. Disponível em:< https://www.oxfam.org.br/wpcontent/uploads/2021/01/bptheinequalityvirus110122_PT_Final_ordenado.pdf?utm_campaign=davos_2021__pre_lancamento&utm_medium=email&utm_source=RD+Station >. Acesso em: 21 jul. 2021.

OXFAM. **Gobernar para las elites: secuestro democrático y desigualdade económica.** S.1.2014.Disponívelem:<<http://www.oxfamintermon.org/es/documentos/17/01/14/gobernarparaelitessecuestro-democratico-desigualdad-economica>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval (2020). **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – o desmonte da educação nacional.** *Revista Exitus*, 10(1), e020063. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v-10n1ID1463>, acessado em 16/07/2021;

SAVIANI, Dermeval. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, AS LUTAS DE CLASSE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** – 1. ed. – 17. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2008

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> Acesso em: 16 jul. 2021.

UNICEF Brasil; CENPEC Educação. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** S.l, Abril de 2021. Acesso em 17 de Julho de 2021: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. **Educação a distância na ótica discente.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>» <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Liziene Aparecida de Lima¹

Introdução

A sociedade vem experimentando mudanças no contexto social e na seara da escola desde o final do século XX e início do século XXI convidando os profissionais da educação a repensarem suas práticas didáticas tendo em vista o avanço tecnológico e o contato cada vez mais frequente dos alunos com novas tecnologias que os auxiliam e proporcionam uma interação mais atrativa que os modelos de aprendizagem vigente.

A expressão alfabetização e letramento bastante comum no universo escolar pode não ser tão familiar, para aqueles que não dispõe de conhecimento específico para a questão, mas diante do cenário pandêmico foram convidados a se inteirar sobre o assunto e conseguir ensinar aos filhos de uma maneira contextualizada. Se para alguns professores compreender tal metodologia não é simples, imaginem para as famílias cuja escolarização não foi concluída, e se viram na obrigação de fazer o que estava a alcance delas. São situações adversas que acompanham os alunos em tempos de pandemia que requer uma reflexão acerca do papel das famílias e sua capacidade em acompanhar seus filhos na escola.

Para acompanhar a demanda de uma prática contextualizada no que tange a alfabetização, os professores precisaram readequar suas práticas pedagógicas de modo a alcançar os anseios de seus alunos norteados pela formação social da aquisição da linguagem. A ideia da

¹ Graduada em Pedagogia UEMG – Barbacena – MG. Pós-graduada em Uso educacional da Internet – UFLA – Lavras – MG. Contatos: lizieneaparecidadelima@yahoo.com.br

alfabetização pautada no letramento incentiva o aluno a adquirir a linguagem sem aquela repetição sem sentido, mas que ele conheça a grafia e o som dentro de um significado e vá evoluindo nos protocolos de leitura de modo que possa compreender o que está lendo e seja capaz de emitir opiniões a respeito de assuntos diversos. Este é o sentido da alfabetização associada ao letramento.

Com a pandemia, a nova realidade imposta pelo distanciamento social e ensino remoto e por hora no ensino híbrido as famílias, ainda que não tenham conhecimento prévio de uma alfabetização contextualizada e formação de leitores, tiveram que acompanhar os filhos neste período. Isto evidencia uma preocupação futura no que tange ao resgate desta defasagem instaurada na aprendizagem dos alunos de um modo geral. Na rede particular a perda embora tenha sido substancial em função de melhores estratégias de ensino adotadas ainda fica algo que precisa ser retomado. Por outro lado, os alunos de escola pública não tiveram este mesmo acompanhamento deixa latente este distanciamento das realidades e da capacidade de aprendizagem. Este reflexo será sentido por anos, posto que sua redução esteja vinculada a implementação de políticas de recuperação de aprendizagem por anos que se quer está sendo cogitada, ainda. Reafirmando esta nova modalidade de ensino o art. 3º do caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) destaca a importância da família nesta parceria junto à escola para desenvolver uma alfabetização plena. Esta preocupação em trazer a família para a escola sempre foi cogitada e aguardada com muita expectativa, pois, acredita-se que o ensino em parceria é mais frutífero.

A pandemia instaurou outro ambiente de estudo: a aprendizagem remota obrigando todos sem exceção a se familiarizarem com os ambientes virtuais. Desta forma, professores, alunos e famílias tiveram que sair de sua zona de conforto e interagir com mundo digital que foi além de frequentar e ou compartilhar em redes sociais. Este foi o maior dos desafios, pois, a escola revelou de fato, que, embora a tecnologia esteja presente há anos na em seu espaço, na família, transferir o compartilhamento de aulas em plataformas e ou rede sociais exigiu muito dos professores, pois, tiveram que buscar estratégias que alcançasse a ferramenta atual de ensino: a tecnologia, a internet. As crianças ainda que estejam

familiarizadas com este universo necessitaram de um direcionamento na aprendizagem para que pudessem conduzir este aprendizado na aquisição da linguagem, por exemplo.

É notória a interação das crianças com o mundo digital e, portanto, a escola pode e deve usar desta ferramenta para construir junto às famílias estratégias de aprendizagem utilizando mídias direcionadas à alfabetização. Nas palavras de Vygotsky (1987) já previa em suas teorias a necessidade deste estreitamento das parcerias entre a escola, família e sociedade que mais tarde foi ratificado por XAVIER, (2005), Soares (2002) em suas teorias sobre a alfabetização.

Todos convergindo para um mesmo objetivo que é a aprendizagem fundamentada na interação social e isto é fundamental para um letramento conciso. A escola precisa buscar estratégias que alcance este tipo de aprendizagem, isso sempre foi lembrado por especialistas em alfabetização e, com a pandemia tal necessidade tornou-se latente com o ensino remoto e posteriormente a modalidade híbrida. Embora os professores tenham se surpreendido com o desafio e as famílias, em sua maioria ainda não estão completamente familiarizados com estas tecnologias, mesmo assim, é possível perceber o empenho de todos para desenvolver as habilidades da alfabetização.

Concomitante a todas as mudanças impostas pela pandemia o Ministério da Educação precisou dar legitimidade ao ensino remoto editando CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 para todos os segmentos da educação. De imediato o professor se viu numa modalidade de trabalho outrora disponível somente para a formação profissional. Desta forma foi necessária uma releitura do ensinar e, além disso, orientar as famílias para auxiliar seus filhos nas atividades remotas.

Buscando responder a inúmeros questionamentos e anseios sobre como trabalhar a alfabetização com o distanciamento social, esta análise tem como objetivo compreender como o letramento digital pode contribuir para um novo fazer pedagógico em tempos de pandemia? Partindo deste pressuposto o objetivo em foco será analisar as teorias que discutem e dão suporte para este tipo de trabalho e como as escolas se pautaram na lei para legitimar esta nova realidade. Na oportunidade também serão elencadas algumas considerações sobre os jogos, vídeos interativos,

músicas, estratégias corriqueiras antes da crise sanitária que sempre fizeram parte do contexto dos professores alfabetizadores na perspectiva de construção do conhecimento e da aquisição da linguagem. Cabe ressaltar que as escolas que já possuíam recursos de informática e conexão disponível para acesso com os alunos já trabalhavam com jogos digitais e outras estratégias relacionadas às TIC. Entretanto, tal prática só expandiu na modalidade remota, posto que, foi um caminho mais acessível às famílias na compreensão da alfabetização enquanto aquisição da linguagem e do letramento.

Discorrer sobre o uso de tecnologias digital parece propício ao momento, uma vez que professores e toda a equipe pedagógica buscam ferramentas que facilitem o trabalho em parceria com as famílias, pois as aulas remotas são disponibilizadas via internet ou através de material impresso, mas o retorno e qualquer dúvida ou explicação é realizado através de redes sociais ou plataformas. Nesta oportunidade discutir possibilidades das TIC no ensino remoto pode colaborar com os profissionais da educação dando-lhes segurança a ma modalidade nova de trabalho, levando-os a perceber que as ferramentas e estratégias adotadas podem ser permanentes confirmando uma nova era na educação e um olhar diferenciado para a aprendizagem.

O uso de plataformas e canais digitais embora tenha esbarrado em algumas resistências foi a solução mais evidente ao momento, posto que as medidas restritivas impuseram o distanciamento social. As instituições que dispuseram de plataformas digitais para trabalhar com alunos e ou organizar reuniões a fim de organizar o trabalho escolar na modalidade remota passaram a acontecer e as pessoas foram se familiarizando a nova realidade. Em situações cujas plataformas não puderam ser ofertadas, as redes sociais, então supriram ainda que de forma deficiente esta necessidade momentânea.

A aprendizagem no cenário pandêmico e novas perspectivas.

A escola, antes do cenário de pandemia, já discutia e até em algumas redes de ensino a informatização de recursos pedagógicos que facilitassem a aprendizagem e ou tornassem mais atrativa era uma ideologia em cenário de testes por acreditar-se que os alunos possuem contato com

a tecnologia o tempo todo e nada mais interessante que associar este interesse a novas estratégias de aprendizagem. Desta forma, escolas públicas que dispõem de salas de informática e conexão digital os professores inseriam em suas práticas jogos, pesquisas e outras possibilidades agregando a metodologia recursos mais atraentes. Na rede particular esta realidade é mais próxima tendo em vista a capacidade financeira diferente que além de promover um ensino mais próximo ao mundo dos alunos atendidos ainda melhoram a aprendizagem. Com a pandemia, esta distância entre a aprendizagem dos alunos das escolas públicas para aqueles da rede particular ficou latente, pois, a disponibilização de atividades em redes sociais impossibilita que o professor possa acompanhar seus alunos num contato mais próximo na mesma perspectiva de plataformas digitais onde há esta interação em tempo real.

Em tempos de distanciamento social impostos pela pandemia a reflexão de DELORS (1998) é propícia ao momento de rever as práticas didáticas e aderir às novas tecnologias.

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado. As informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas (DELORS. 1998. p.39).

Nesta perspectiva a autora já vislumbrava uma realidade diferente para as escolas enfatizando as possibilidades que o uso das tecnologias poderia proporcionar na aprendizagem dos alunos agregando conhecimento e melhorando estratégias e incentivando-os a serem agentes pesquisadores. Conforme a defesa de estudiosos do assunto, a escola deve se pautar na formação humana, de sujeitos criativos, interativos e capazes de emitir opiniões sobre assuntos diversos e isso é possível investido na pesquisa, na leitura.

Do ponto de vista tecnológico, acredita-se que a construção do processo de aquisição da linguagem em alunos na fase de alfabetização, o uso de ferramentas digitais pode colocá-los em contatos com recursos audiovisuais instigando sua interação. Uma criança de 3 anos de idade

que interage com um jogo ou vídeo no computador consegue aprender o que está vinculado nesta ferramenta com mais facilidade que se estivesse numa sala de aula convencional. É evidente que as tecnologias não superaram o espaço escolar, mas podem caminhar juntas promovendo uma aprendizagem mais significativa dentro do universo dos alunos.

A escola sempre procura enfatizar a importância do letramento na alfabetização e na escolarização tendo em vista se objetivo primordial de formar cidadãos capazes de opinar em diversos assuntos no cotidiano e defender seu ponto de vista. Desta forma um sujeito letrado digitalmente é aquele que de posse das tecnologias digitais apropria de práticas de leitura e escrita em diferentes dispositivos, sendo capaz de produzir conteúdo neste universo digital e utiliza as informações de maneira crítica diferindo o que de fato é real daquilo que pode ser plantado para disseminar informações distorcidas.

A escola precisa usar as tecnologias não só na alfabetização, mas em todos os segmentos da escolarização e, mesmo após a pandemia deve continuar nesta perspectiva, pois a formação social continua e demanda de um posicionamento dela na formação de sujeitos que vão além de repassar o que recebem, mais saibam diferir as informações de barrarem notícias distorcidas dos fatos. As ferramentas digitais são excelentes, mas ainda falta orientação aos usuários para que usem de forma consciente na transmissão de informação e o espaço escolar deve servir de orientação aos alunos. Além disso, podem ampliar as redes de pesquisa saindo do basco: livros e aulas expositivas.

É evidente que todo isso demanda investimento na permanência desta conexão digital e na disponibilidade de recursos físicos para a implementação deste modelo de ensino, mas diante da defasagem instaurada na aprendizagem dos alunos e da real necessidade de investimentos em políticas que reduza esta perda, o uso de tecnologias pode incentivar os alunos a leitura e escrita que porventura serão os pontos básicos a serem observados na perspectiva de redução da defasagem. A leitura e escrita mencionada aqui vai além da decodificação e ou reprodução de algo pronto, mas desenvolver a capacidade de compreensão do leem e expor sua opinião.

No contexto de alfabetização para o letramento, a escola sempre

defendeu uma aquisição plena destas habilidades formando sujeitos que saibam usar a comunicação para além do funcional. Pautado nestas habilidades a escola tem conduzido os alunos incentivando-os serem aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais.

A pandemia trouxe a tona este desafio pois, inseriu um modelo de ensino sem as devidas estruturações das escolas para orientar seus professores. Foram desafios imensos que precisam ser convertidos em aprendizagem e posteriormente ser utilizado nestas mesmas instituições. Precisamos compreender que entramos no distanciamento social de uma forma e temos que sair com outra visão, caso contrário todos os desafios enfrentados não nos ensinaram nada. Ademais, nossos alunos também mudaram suas perspectivas e necessariamente a escola precisa acompanhar isso.

Por longos anos a escola nunca experimentou tempos de distanciamento social tão longo quanto este imposto pela crise sanitária da covid-19 e os questionamentos e incertezas foram surgindo seja pelos professores e pelas escolas que tiveram que orientar quanto ao ensino remoto para que as crianças não perdessem o vínculo com a instituição, mas que houve uma maneira de fornecer alguma orientação ou material para que pudessem ser realizado em casa. Ademais, a nossa Constituição não permite o ensino em casa, exceto quando há impossibilidade, por exemplo, a pandemia. Ao usar a tecnologia, os professores conseguiram disponibilizar material a fim de que os alunos pudessem manter o contato com a escola. Por outro lado, as dificuldades de acompanhar esta aprendizagem e mesmo delegar às famílias uma função estritamente dos professores. E, ao usar a tecnologia, abre-se a oportunidade a pesquisas que vão além do que está sendo exigido. A amplitude das perspectivas de pesquisa também foi alvo de preocupação de alguns professores sobre a forma de orientar seus alunos neste universo novo. (COSCARELLI, 2016)

Na rede particular de ensino o impacto do ensino remoto foi significativo, mas não tiveram perdas expressivas de conteúdo e de aprendizagem, posto que as plataformas adotadas permitiram aos alunos

manterem contato em tempo real com seus professores tirando dúvidas e até interagindo com os colegas via chat, por exemplo. Ademais, a rede particular já difundia a ideia de converter seu material didático atrelado à tecnologia ofertando aos seus alunos mais possibilidades de pesquisa e por consequência maior conhecimento. Em contrapartida a rede pública no que se refere à tecnologia disponível aos alunos para transmissão de suas aulas, esta cotou exclusivamente com as redes sociais: watsap, facebook. Este contato com os alunos ficou prejudicado além dos conteúdos que tiveram que ser revisados para tender as possibilidades das famílias em auxiliar seus filhos.

Sabemos que a pandemia impôs um novo olhar para a educação levando todos à aprendizagem similar a EAD bastante difundida em graduação e formação técnica, exclusivamente com alunos maiores. É importante lembrar que na modalidade de Educação à Distância o aluno recebe as atividades em videoaulas ou planos de estudos devidamente fechados. Com o distanciamento social imposto pela pandemia, as redes de ensino privado optaram por plataformas que mantiveram o vínculo com os alunos em tempo real. Desta forma, com o ensino remoto, as plataformas possibilitaram aos alunos e famílias acompanharem as aulas de casa, sem perdas significativas, uma vez que o professor acompanha os alunos em tempo real. Todavia, não se deve desmerecer o contato social exclusivo das aulas presenciais defendendo o ensino em casa, o que não é objetivo em questão, mas evidenciar que o uso de tecnologias fez a diferença para aqueles que tiveram acesso.

Ademais, em caráter emergencial não houve necessidade de reestruturar o currículo, por ser um caráter temporário e, ainda que o uso de tecnologias permaneça nos espaços escolares, de maneira síncrona ou assíncrona considerando a disponibilidade financeira das instituições públicas e ou privadas quando o cenário estiver propício ao retorno às escolas. É importante ressaltar que as estratégias utilizadas para atender aos alunos remotamente mantendo o conteúdo programático e a informação até então disponíveis exclusivamente por recursos didáticos físicos, passaram a ser ofertados virtualmente em plataformas e ou redes sociais.

Numa análise fora do contexto de pandemia dos materiais didáticos, a exemplo os livros de Língua Portuguesa, há pouco uso de recursos

digitais para uma época que a tecnologia já faz parte de nosso cotidiano e não está tão distante da realidade, das escolas públicas. Existem estratégias didáticas que o professor pode lançar mão explorando sites, pesquisas mais aprofundada sobre o assunto pontuado nas aulas. Por outro lado, quando se defende a formação de sujeitos letrados direcionarem a aprendizagem para habilidades que demandem a construção do conhecimento seria significativo (Coscarelli e Santos, 2009).

Nesta perspectiva, os jogos digitais também podem contribuir para a aquisição da linguagem utilizando aplicativos gratuitos, na realidade de escolas públicas, ma vez que na rede particular, quando se tem esta metodologia os embargos financeiros são inexistentes. Além disso, o lúdico estará presente nesta aprendizagem e facilita a compreensão de algo que associado somente a escrita e leitura limitada de materiais didáticos outrora utilizados. (Coscarelli e Ribeiro, 2009).

A consciência fonológica tão defendida na alfabetização pautada no letramento está presente em diversos jogos que os alunos podem manipular, mas nas versões digitais em algumas situações associa-se música que contribuem para a memorização da escrita e potencializa a leitura. Além disso, o professor poderá usar desta estratégia para correções ortográficas, enriquecimento de vocabulários e por consequência auxilia na produção escrita em outras etapas da aprendizagem e na apropriação dos protocolos de leitura. (Coscarelli; Ribeiro, 2009).

Numa análise dos jogos de alfabetização gratuitos disponíveis na internet, Ribeiro, (2009) aponta algumas limitações dos mesmos e sugere aos professores ênfase aos jogos que desafiem os jogadores levando-os a perceberem a grafia correta das palavras e ou rever suas ideias linguísticas Ribeiro (2012). Embora existam inúmeras possibilidades de melhorar as estratégias de ensino, o professor ainda precisa se apropriar mais destes recursos em suas práticas didáticas, e as orientações do portal do MEC precisam aprimorar para orientar de forma concisa seus professores, foi o que revelou uma análise de Zacharias (2013) ao estudar alguns roteiros didáticos de alguns professores numa pesquisa realizada pelo autor. Em seu trabalho análise apontou que:

Apesar dos avanços teóricos na compreensão da aprendizagem como construção e da linguagem como atividade

sociodiscursiva, as recomendações apresentadas nas atividades analisadas pouco contribuem para desenvolver o letramento digital. Os roteiros das aulas revelam que o ensino da leitura ainda preserva as perspectivas das metodologias tradicionais adotadas para o ambiente impresso, mesmo quando a seleção de conteúdos inclui gêneros das mídias digitais. Isso significa que a abordagem pedagógica com as novas práticas de linguagem não incorpora os mecanismos de navegação e os novos gestos de leitura implicados nos hipertextos digitais. (ZACHARIAS, 2013 p. 6).

A preocupação com o currículo, exclusivamente sobrepõe a inclusão de estratégias digitais nas atividades propostas pelos professores tendo em vista a falta de orientação e ausência de recursos nas escolas para a implementação desta nova metodologia de trabalho.

Existem inúmeras dificuldades e ausência de investimento na educação que atrasa e entrava novas perspectivas para melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, todavia, existem iniciativas em escolas públicas que vem mostrando resultados significativos, mesmo diante da escassez de tecnologia disponível, os professores tem se mostrado engajados com a teoria do letramento e executando na medida do possível. Ferreira (2010)

Nas escolas da rede pública a inserção de infraestrutura associada a tecnologia vem sendo almejada e conquistada por iniciativa de alguns gestores onde já dispõem de salas de informática, estas já trabalham com estratégias digitais para alunos na fase de alfabetização. Para alunos maiores que já adquiriram os protocolos de leitura os professores evidenciam iniciativas que melhorem seu repertório de leitura através da pesquisa, foi o que revelou um estudo de Oliveira (2016). Todas estas investidas já ocorriam antes da pandemia tendo em vista a expansão da tecnologia e sua inserção no ambiente escolar, ainda que as instituições públicas não possam contar com o uso de conexão de banda larga e equipamentos de informática disponibilizando aos alunos e professores se conectarem nas aulas.

É hora de pensarmos adiante e buscar formação digital para quem ainda não tem segurança em usar as ferramentas de informática como recursos didáticos. Além disso, se os governantes estão de fato empenhados em reduzir o distanciamento da aprendizagem provocado pela

pandemia, talvez algum investimento em tecnologias nas escolas possa ser uma estratégia significativa para que os alunos possam aprender de uma forma mais interativa e com resultados mais satisfatórios. É evidente que tudo isso também demanda de um planejamento curricular que permita a inserção das tecnologias no ambiente escolar.

A humanidade passou por várias etapas da revolução industrial e nos últimos anos percebemos que a tecnologia avança cada vez mais em nosso cotidiano a cada fase destas mudanças. Nesta etapa, estamos diante da evolução da aprendizagem onde a tecnologia pode ser uma aliada importante para reduzirmos o distanciamento socioeconômico imposto pela pandemia aos alunos da rede pública. Ademais, avançamos também na globalização da informação que alcançará a todos de alguma forma, ainda que em níveis diferentes.

Mesmo com o fim da pandemia não podemos continuar com o mesmo olhar para a escola, com a mesma disposição curricular e de forma automatizada. Defende-se tanto a formação social e interacionista dos sujeitos num letramento, mas as metodologias ainda permanecem pouco alteradas. Agora, há que se repensar até onde é possível permanecer com as mesmas estratégias tendo em vista a defasagem provocada pela pandemia.

Em seus estudos sobre a evolução da aprendizagem Santaella (2007) aponta algumas considerações sobre as cinco gerações tecnológicas de linguagem e de comunicação, a saber: Tecnologias do reprodutível, Tecnologias da difusão, Tecnologias do disponível, Tecnologia do acesso, Tecnologias da conexão contínua, pelas quais a escola passou e permanece quase imutável em seu contexto de ensino. Diante desta realidade e na tentativa de reduzir o distanciamento socioeconômico produzido pela crise sanitária a escola precisa se reinventar e reorganizar para tentar fazer seu papel enquanto instituição de propagação do conhecimento.

A escola e os professores precisam compreender que os alunos ainda que não tenham acesso fácil a computadores, internet mantém contato com estas ferramentas e portanto, dão conta de pesquisar em sites, sabem montar um texto no computador usando diversas ferramentas na formatação do mesmo. É evidente que não se pretende trabalhar constantemente com tais recursos, mas, suprimi-los sob a justificativa da carência

financeira não é o ideal. Os alunos que possuem esta disponibilidade na escola, os professores devem aproveitar disso para inserir em suas práticas didáticas estratégias mais significativas, não subjugando o que vem sendo adotado e pode dar resultados positivos, entretanto, precisamos formar cidadãos capazes de interagir com o mundo cada vez mais digital, afinal esta é a teoria do letramento: formação social. (SANTAELLA, 2003).

Pensar uma sala de aula além do lápis cadernos e livros não é algo mais tão longe de nossa realidade, principalmente depois desta pandemia, onde as pessoas recorreram ao uso de computadores e internet para continuarem o contato com a escola. E, pensar nas diversas possibilidades trazidas pela tecnologia na construção da linguagem abre um leque de possibilidade, principalmente na leitura e na formatação dos textos disponíveis com recursos gráficos que misturam imagens, sons e escrita num único contexto.

Pensar a leitura sob o viés do letramento associado ao uso de tecnologias desafia pesquisadores e professores que trabalham com linguagem. É inegável que globalização impactou a forma de lidar com as informações, se por um lado existe a facilidade disponibilizar leituras, e a mesma circula com muito mais fluidez, por conseguinte precisamos orientar nossos alunos sobre o que disponibilizar para circulação, tendo em vista a responsabilidade de quem escreve aquele texto digital. Pesquisar e disponibilizar material nas redes de comunicação está cada vez mais acessível, e tudo se espalha com muita agilidade, portanto é fundamental esta orientação. Sabemos que estamos formando leitores com mais habilidades de leitura, mas que demandam orientações importantes para a sua formação. (ROJO, 2009).

Sob esta ótica, escrita e leitura dialogam, e, as tecnologias disponíveis podem ajudar professores e alunos a mesclar seus textos usando estas ferramentas permitindo produção todos os gêneros textuais de uma forma mais divertida. Por exemplo, um aluno poderá escrever um poema usando imagens e escrita ao mesmo tempo e finalizá-lo inserindo uma melodia. Surge então a multitarefa numa mesma atividade e demanda deste aluno habilidades elencadas em mais de um conteúdo. Neste novo desafio de compreender a aprendizagem e buscar estratégias que alcance

os anseios de nossos alunos, Rojo (2013) afirma que:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas (ROJO, 2013, p.08).

É importante ressaltar que uso de tecnologias digitais em sala de aula, aduz que o computador seja mais uma ferramenta que permitirá ao aprendiz desenvolver competências e habilidades necessárias para lidar com a multiplicidade de informações que circulam, analisando-as de forma crítico-reflexivo, realidade inerente a maior parte da população, ainda que não tenham tanto acesso a tecnologia, são recursos que estão disponíveis a todos.

Considerações finais

A globalização tecnológica e de informação é algo que não tem como qualquer instituição de ensino sair deste contexto, ainda que de forma precária irá alcançar todos os alunos em algum momento, pois, se premissa é a formação de um sujeito pleno e capaz de emitir opiniões precisa inseri-lo de fato na realidade a qual integra: a nova era da tecnologia.

São diversas ferramentas e estratégias que podem contribuir para a redução da defasagem na aprendizagem, quando do retorno presencial.

Além disso, pode-se dar maior protagonismo aos alunos induzindo-os a pesquisa, a leitura, ferramentas indispensáveis à formação de leitores e melhorando a aprendizagem. Desta forma, repensar as metodologias tirando do papel ideias defendidas por professores e instituições de ensino.

Contudo, há que se pensar também na estrutura das escolas noutro contexto, pois, necessita-se de equipamentos de informática de qualidade e conexão que seja possível usar estas estratégias.

Os profissionais da educação tem se mostrado engajados com a nova realidade e dispostos a buscar conhecimento, mas precisam de condições mínimas de trabalho para tornar prática o que parece brilhante na teoria. Isto independe de uma equipe bem orientada e formada, mas

de políticas públicas responsáveis por gerir as instituições de ensino. Da mesma forma que os professores sairão desta crise sanitária com outra visão de ensinar usando as tecnologias disponíveis, os gestores públicos também precisam seguir a mesma via. Caso contrário, todas as pesquisas, estudos e experiências perdem sentido mediante a inércia no que tange a investimentos nas escolas.

Referências

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Andrea Lourdes. Jogos online para alfabetização: o que a internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3. 2009. Belo Horizonte, MG. Anais eletrônicos [...]. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/g-1/jogos-online.pdf>. Acesso em: 12 Agost. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins. O livro didático como agente de letramento digital. In: COSTA VAL, M. G. (Org.) Alfabetização e língua portuguesa. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/UFMG, v. 1, 2009. p. 171-188.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Andréa de Assis. Desenvolvimento profissional de professores de história: estudo de caso de um grupo colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81. 2002.

XAVIER, Antonio C. S. Letramento digital e ensino. Núcleo de estudos de hipertexto e tecnologia educacional. Disponível em: < <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 10 agost. 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL PARA ALUNOS SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eliane Veiga Cabral da Costa¹

INTRODUÇÃO

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus impôs mudanças e adaptações na educação e em toda sociedade, na qual novas decisões foram tomadas pela imposição do distanciamento social. De acordo com a Organização das Nações Unidas - UNESCO (2020), a educação mundial foi impactada e forçada a suspender as suas operações diretas devido à complexidade e à velocidade pelo contágio viral.

Em virtude dos fatos mencionados, foi decretado pelo Congresso Nacional a Lei de nº 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 de emergência de saúde pública e de importância internacional à proteção da coletividade. Posteriormente, o Brasil, em 11 de março de 2020, por meio da portaria nº 356 do Ministério da Saúde, estabeleceu medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19.

Diante disso, o estado do Amazonas estabeleceu por meio do Decreto nº 42.061 de 16 de março de 2020 a suspensão das atividades escolares no estado. Em seguida, o município de Manaus instituiu no Decreto nº 4.787 de 23 de março de 2020 estado de calamidade pública na capital amazonense em relação ao enfrentamento da Covid-19, sinalizando, assim, a necessidade de adaptação e de mudança para atender a

¹ Pedagogia pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Mestrado em andamento em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA)-AM. Bolsista FAPEAM. Email: elianeveiga2021@gmail.com.

demanda coletiva.

A este respeito, o advento da contingência da doença levou a educação local a trabalhar em home-office, corroborando seu ofício por meio de aplicativos, web sites, redes sociais, aparelhos televisivos, aparelhos celulares, tabletas e computadores, alterando, assim, o modelo presencial de ensino-aprendizagem para o ensino remoto emergencial.

Em razão disso, o Conselho Nacional de Educação, em sua recomendação CNE/CP 5/2020 de 28 de abril de 2020, possibilitou o ensino remoto e a realização de atividades pedagógicas não presenciais que visou, em primeiro lugar, o não retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes para que não houvesse perda de vínculo com a escola, evitando, assim, a evasão e o abandono.

Tendo em vista os aspectos observados, autorizou-se a aplicabilidade de atividades pedagógicas não presenciais para a educação especial para alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotaram medidas de acessibilidade igualmente garantidas enquanto houvesse a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica.

Assim, a transfiguração pedagógica para o ensino remoto realizou ajuste programático no modelo emergente de educação a distância no momento em que a tecnologia se fez necessária ao tempo curto para atender as novas demandas da educação.

Nesse sentido, a educação a distância veio mudando a relação entre o ensino e a aprendizagem, levando em consideração a parceria e o diálogo com a família e o aluno com base no princípio de qualificar o conhecimento dos abrangidos na aquisição de conhecimento, uma vez que as aulas foram exclusividade do Projeto Aula Em Casa na TV, aberta aos educandos da rede de ensino municipal e estadual durante o distanciamento social causado pelo covid-19.

Também pode-se ressaltar a importância do suporte e da contribuição dos professores em oferecer possibilidade de exercício e de revisão para a promoção do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva nas disciplinas curriculares de Ensino de ciências e matemática.

DESENVOLVIMENTO

Por causa da pandemia da Covid-19 as escolas e professores criaram estratégias de ensino para atender aos alunos com deficiência auditiva através do aprendizado *online*, utilizando o aplicativo WhatsApp como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, tendo o celular um uso importante nessa modalidade.

A inclusão do aluno surdo nesse novo cenário educacional mudou a postura do professor, e em especial a sua prática pedagógica na busca de incluir o discente surdo no ensino remoto com atividades adaptadas com o uso da tecnologia e em parceria com a família, que é o fator principal dessa inclusão, pois todo indivíduo tem a capacidade de aprender mesmo estando em isolamento social.

O isolamento social pode contribuir com a depressão por causa da falta de contato com a comunidade surda, e a linguagem é seu instrumento de comunicação adotada, sendo utilizada por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Conforme palavras de Goldfeld (2001, p. 38):

A dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista de desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo.

A falta de uma linguagem acarreta em especial o atraso do desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem e propicia dificuldades de interação. Assim, o sujeito surdo vive cercado de privações causadas por imposição ao ensino oralista. Por falta do domínio de uma linguagem gestual visual; as imposições dos pais para que os filhos tenham acesso ao direito de aprender a linguagem oral, e não ao contrário.

Perpetua-se, assim, no sujeito surdo, o estigma da incapacidade, de aprender conteúdo e um currículo que em nada lhes diz respeito. É importante o material didático de acordo com os conteúdos propostos para atender às necessidades dos alunos surdos e os componentes curriculares

por disciplinas, pois o indivíduo surdo tem ao logo da vida escolar acesso quase que exclusivamente ao sistema oralismo, como se fosse um sujeito ouvinte. (Goldfeld, 2001).

Nessa perspectiva, uma linguagem adequada aos alunos e aos professores no ensino remoto é importante, pois o professor se torna o mediador da aprendizagem, utilizando o aplicativo *WhatsApp* para atender aos discentes no processo de aquisição cognitiva com uma prática pedagógica inovadora.

Resultados e discussão

O estudo seguiu uma abordagem de pesquisa qualitativa, na qual “este tipo de pesquisa se caracteriza por reunir estudos que têm como propósito preencher uma lacuna no conhecimento” (GIL, 2010, p. 22). Como procedimento metodológico, utilizou-se uma pesquisa descritiva, a fim de compreender, analisar e descrever os dados coletados passo a passo sobre a prática pedagógica dos professores (MOREIRA, 2011), usando como instrumento o questionário no *google forms* para o desenvolvimento da pesquisa.

O questionário foi aplicado em duas escolas de Manaus, sendo esta uma das cidades com o maior índice de mortos por causa da pandemia Covid-19. Foram escolhidas duas escolas. A primeira foi a Escola Estadual localizada na zona centro sul, e a segunda foi a Escola Municipal de educação especial localizada na zona sul.

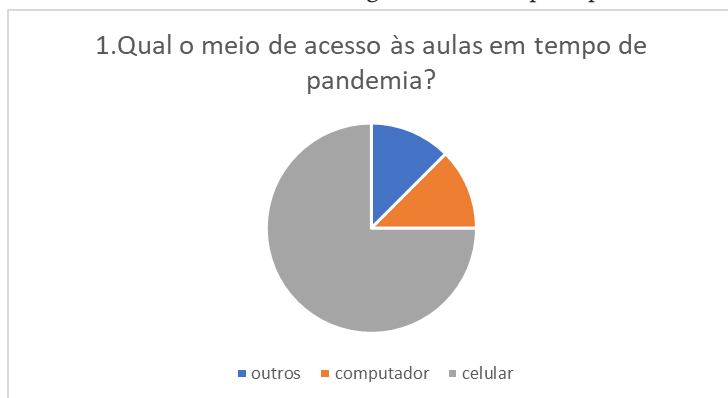
O questionário foi aplicado no período de abril a novembro de 2020, no qual participaram da pesquisa 08 professoras com idades entre 45 a 55 anos, e seus respectivos nomes foram substituídos pela letra P+n°. Assim, com a aplicação do questionário, os dados foram reunidos e selecionados por meio de suas respostas e em seguida foram agrupadas.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário através do *google forms* via *WhatsApp*, com acesso pelo link: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBiLJcyi9>, intitulado “Aulas remotas para alunos surdos”, com o objetivo de verificar como são realizadas as aulas remotas com os alunos surdos.

Dessa forma, foi possível estabelecer a correlação da participação do aluno surdo entre as atividades adaptadas do professor para incentivar

o discente no uso das tecnologias no ciberespaço.

Gráfico 1- Instrumentos tecnológicos utilizados pelos professores



Fonte: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBiLJcyi9>

Por causa da pandemia, não só o mundo inteiro foi abalado com o Coronavírus, mas principalmente os professores por causa do fechamento das escolas, tendo que tornar o ambiente familiar um espaço para trabalhar *home office*.

Outro ponto foi em relação ao uso das tecnologias: nas informações colhidas, 12,5% disseram que utilizam outros recursos para acessar as aulas remotas, 12,5% utilizam o computador e 75,0% usam o celular como o recurso mais utilizado para se conectar com os alunos e para elaborar as atividades.

Quadro 1- Recursos pedagógicos que os professores utilizam para elaborar as atividades

2. Como você utiliza a tecnologia para preparar as atividades dos alunos?			
P.1	Às vezes uso o aplicativo <i>hand talk</i> .	P.5	Pesquisa e elaboração de atividades em libras.
P.2	Por meio de Vídeo aula.	P.6	Atividades em libras em sites.
P.3	Pesquisa no Google.	P.7	Pesquisa nos sites pedagógicos.
P.4	Aplicativo <i>inshot</i> e <i>canvas</i> para elaborar as atividades adaptadas à Libras.	P.8	Por meio dos vídeos do Youtube, atividades em libras e vídeos que eu mesma produzo em libras e em seguida envio aos alunos e falamos pela chamada de vídeo em libras.

Fonte: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBiLJcyi9>

Os recursos pedagógicos utilizados pelos professores foram agregados à tecnologia em elaborar atividades diversificadas e adaptadas aos alunos surdos com o auxílio de sites pedagógicos, aplicativos e principalmente pesquisas ao Google, atendendo, assim, os alunos por meio de atividades.

Nessas atividades, os professores além de realizarem as pesquisas de acordo com os conteúdos da disciplina, utilizavam sua criatividade, em Libras, para despertar o interesse do aluno em executar as atividades propostas e em seguida enviam o material pedagógico.

Gráfico 2- As dificuldades dos professores com a tecnologia

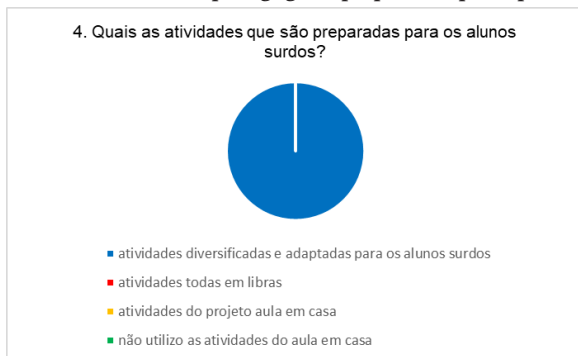


Fonte: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBilJcyi9>

Os dados apontam que a maior dificuldade dos professores no ensino remoto foi o uso das tecnologias, pois de acordo com 50% (gráfico 2) dos professores não dominavam o uso da tecnologia.

De outra forma, não foi oferecido um curso online para os professores, bem como como utilizar tais ferramentas tecnológicas como recurso pedagógico para atender seus alunos, tanto pelas esferas administrativas da SEMED, quanto da SEDUC. 50% às vezes sente dificuldade em manusear as ferramentas tecnológicas nos aplicativos do celular em *Playstore* para inserir textos e configurar as atividades.

Gráfico 3- As atividades pedagógicas preparadas pelos professores

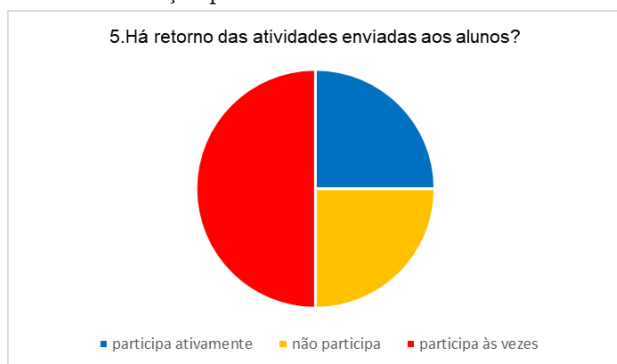


Fonte: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBiLJcyi9>

A porcentagem do gráfico 3 descreve que os professores além de realizarem as pesquisas nos sites e no Google, não utilizaram o material pedagógico disponibilizado pela SEDUC e SEMED do Projeto Aula em Casa, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, excluindo-os do direito à cidadania.

Nessa perspectiva, 100% dos professores adaptaram o material à Língua Brasileira de Sinais com atividades diversificadas e contextualizadas para atender às disciplinas curriculares de Ciências e de Matemática que evidenciam o dia a dia do discente voltado para o isolamento social, mostrando a importância de se cuidar na pandemia junto à família.

Gráfico 4-A interação professor e alunos surdos no ensino remoto



Fonte: <https://forms.gle/HCyFJDxGXBiLJcyi9>

As dificuldades no ensino remoto são destacadas no gráfico 4, de 100% dos alunos. 25% dos alunos não participavam, entre eles 25% dos alunos participavam, 50% dos alunos surdos participavam esporadicamente por não ter celular e por falta de internet de boa qualidade. Esses são os fatores que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, considerando que este foi o novo cenário educacional vivido em pleno século XXI por causa da pandemia Covid-19 que se mantém e continua na cidade de Manaus.

Em nosso questionário *Google Forms* muitos são os desafios dos profissionais da educação em se reinventar, aprender com as tecnologias, lutar com uma carga horária de trabalho no seu ambiente familiar *home office*, criar e incentivar o aluno que apresenta uma deficiência auditiva a participar ativamente das aulas de caráter emergencial.

CONCLUSÃO

Enfim, o ensino remoto na educação escolar dos alunos surdos foi um desafio tanto para os professores como para os alunos. Assim, a forma emergencial caracterizada pela urgência de mudar o programa de estudos e de ações de aprendizagem, almejou minimizar os problemas que circundaram a educação no cenário do distanciamento social imposto pela pandemia do novo Coronavírus.

A passagem do ensino presencial para o ensino remoto exigiu, portanto, disciplina, parceria e apoio para com o enfoque do comprometimento do ensino-aprendizagem. Dessa maneira as aulas foram ministradas por meio do uso do aplicativo WhatsApp. Entretanto, cabe-nos lembrar que por determinadas razões o acesso à internet foi limitado ou inexistente.

De outra forma, a interação dos alunos com os professores aconteceu esporadicamente com o retorno das atividades realizadas enviadas e o comprometimento dos professores de não deixar o aluno surdo sem o atendimento escolar, utilizando, assim, a tecnologia.

Com o uso das metodologias ativas, os professores buscaram utilizar aplicativos, sites e vídeo chamadas para incentivar o aluno a participar e compreender a importância da valorização da Libras para a comunidade surda, por meio da interação com os colegas mediante vídeo

chamadas e aulas gravadas pelos professores, com atividades adaptadas aos conteúdos programáticos.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979. Acesso em: 01 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 de mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 356, de 20 de março de 2020**. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do Covid-19 (coronavírus). Brasília, DF, 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

GOVERNO DO AMAZONAS. **Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, razão da disseminação do novo coronavírus. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375>. Acesso em: 20 de mar.2020.

MANAUS. **Decreto nº 4.787, de 23 de março de 2020**. Declara estado de calamidade pública no município de Manaus para enfrentamento da pandemia do Covid-19 e das outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2020/478/4787/decreto-n-4787-2020-declara-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-de-manaus-para-enfrentamento-da-pandemia-do-covid-19-e-da-outras-providencias> Acesso em: 15 de jun. de 2020.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 01 jun. 2020.

O PRECONCEITO ÉTNICORACIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS SÓCIO-EDUCACIONAIS - UMA ABORDAGEM EPSTEMOLÓGICA DOS DIFERENTES E DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Samuel de Oliveira Rodrigues¹

Sidney Lopes Sanchez Júnior²

INTRODUÇÃO

Uma vez que o preconceito possui suas bases em ações do dia-a-dia e, muitas vezes, de difícil percepção, este texto tem como objetivo principal fazer uma reflexão crítica acerca de suas bases e formas de propagação e reprodução social, cultural e histórica, tendo como parâmetro o preconceito étnico-racial no Brasil: o racismo e seus desdobramentos, adotando como instrumento a pesquisa bibliográfica.

Para tanto, é de suma importância analisar as bases que estruturam o preconceito, que se propaga entre as relações sociais cotidianas, posto que, por meio de um melhor entendimento dos conceitos, permitirá uma aproximação maior com situações que se caracterizam em discriminação, intolerância, segregação e aversão para com os diferentes e as diferenças na sociedade, mais especificamente no ambiente escolar.

Desta forma, a próxima seção aborda as diferenças conceituais sobre discriminação, segregação e racismo, bem como no tópico

1 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: samukabvp@gmail.com.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP. Pedagogo da Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: sid.educacaocp@gmail.com.

subsequente é retratado a história das lutas dos movimentos sociais no campo educacional, e por fim são tecidas algumas considerações acerca deste estudo.

NATURALIZAÇÃO E CRISTALIZAÇÃO DO PRECONCEITO

Para que o preconceito aconteça, antes é preciso que se estabeleça e se constitua, no imaginário social de uma nação ou em coletivos de grupos de uma determinada sociedade, padrões que se constituem em tipos ideais. Estes, por sua vez expressados e explicitados nas relações, nos comportamentos, nas interações estabelecidas entre indivíduos de uma mesma ou diferente ideologia, podendo ou não ser de mesma classe social, entre outros, conferem um determinado tipo de aceitação, a qual é provocada pela alienação da raiz cultural do outro, o qual é levado a negar a sua identidade e o seu passado étnico, histórico e cultural (MUNANGA, 1988).

Neste sentido, entendemos que esses padrões de tipos ideais têm como base as referências constituídas nos indivíduos, referências que podem ser tanto culturais quanto históricas e estabelecidas pelas e nas relações entre indivíduo e sociedade, e assim naturalizadas no cotidiano, ditando a afirmação de padrões a serem seguidos, e estabelecendo, com isto, tipos de aceitação e negação condicionados e veiculados por meio de ações estereotipadas e de estigmas.

Quando isso acontece, a visão e percepção de mundo daquele que vê sua cultura como sendo melhor do que a do outro está sob um viés de etnocentrismo, de um passado histórico que investiu muito em se preocupar em colonizar, não só o território do outro, como também a sua cultura, pois elege como centro do tipo ideal de normatividade a ser aceito as referências do seu padrão cultural e histórico de visão de mundo. E assim desencadeia-se o campo fértil para a produção e reprodução do preconceito.

Deste modo, partindo do âmbito mais geral e já entrando no micro, entende-se que são as situações cotidianas, rotineiras e naturalizadas que conferem características a cada perfil que a sociedade constrói por

meio dos padrões de normalidade cristalizados nas relações com o outro, com o diferente. Para Almeida (2018) as expressões de racismo acontecem no cotidiano, nas relações interpessoais, nas dinâmicas das instituições, que se manifestam de forma mais profunda nas entranhas políticas e econômicas da sociedade.

Segundo o autor supracitado, o racismo consiste em uma forma sistemática de discriminação, em que a raça é o fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes, culminando em vantagens ou desvantagens para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertence (ALMEIDA, 2018).

Ideologicamente e impulsionado pelas referências, concebe-se ou não como aceito aquele que não se enquadra no padrão de normalidade preestabelecido por meio do juízo de valor, por meio de julgamentos e preconceitos para com o diferente, isto é, tudo o que nos é desconhecido causa estranhamento, desequilíbrio psíquico, ameaça, causa medo, angústia, e etc..

Assim, quando utilizo das minhas referências, faço uso da relação com o outro, relação a qual permite o estranhamento sendo uma relação de mão dupla. É importante lembrar que o padrão de normalidade nunca será atingida por um sujeito singular, uma vez que esse padrão é dinâmico, não estático. Assim, quanto mais aproximado do padrão de normalidade, mais sou aceito, em condição de desvio. Por isso o caráter classificador e hierarquizado da estrutura do preconceito.

Por outro lado, romper com essa estrutura é muito difícil porque esse fenômeno que é social e não natural causa um distanciamento do meu “eu” com o outro, não me permitindo a possibilidade de um conhecimento sobre aquilo que nos é desconhecido e que nos causa estranhamento e aversão. E esse ato nos leva a ver o outro por meio da nossa lente cultural, uma lente de olhar classificador e hierarquizado, que numa consciência coletiva, elege perfis que não condizem com a realidade da diversidade.

Disso decorre-se que os tipos ideais de normatização elege-se como tipo ideal de relação à heteronormativa, como tipo ideal de ser humano o branco, como tipo ideal de profissão as que rendem fortunas ou as que são mais bem vistas pela sociedade, etc. Assim sendo, quando

questionamos como o preconceito acontece na sociedade estamos nos referindo aos conceitos de incompetência, improdutividade, dependência, de pena etc.; ou seja, estamos estereotipando aquilo que não se enquadra no padrão de normalidade.

Deste modo, uma vez que o preconceito possui suas estruturas cristalizadas nas relações entre os indivíduos, também podemos entender que suas referências possuem suas raízes nas culturas históricas e de uma sociedade que se colocou como sendo a mais evoluída e como o centro do processo de dominação.

Assim, vemos que para se entender o processo estrutural do preconceito, também é estar consciente de que este não surge com a sociedade moderna, e nem com a idade média, pois é sabido que muito antes, com os gregos e romanos, já havia um cenário de preconceito naturalizado e colocada em pauta por meio de uma normatização do tipo ideal de cidadão que gozava dos direitos: os sábios. Em contrapartida, mulheres e bárbaros eram considerados coisas e assim não gozavam dos direitos da polis.

Diante dos expostos, vê-se que é nas bases estruturais do preconceito que se dá o racismo, desencadeando uma discriminação, uma segregação para assim acontecer a dominação de um imaginário preconceituoso.

Neste sentido, importante que saibamos das diferenças existentes entre estes conceitos, uma vez que isso também nos permitirá melhor entender e separar uma situação da outra.

DIFERENÇAS ENTRE DISCRIMINAÇÃO, SEGREGAÇÃO E RACISMO

Embora possamos afirmar que ambos os fenômenos sociais estejam entrelaçados, há diferenças entre a discriminação, segregação e o racismo, e é imprescindível que saibamos a respeito, uma vez que é a partir destas pequenas diferenças que os conceitos acabam dando suporte para a existência e legitimação do outro.

Nas definições sociológicas, diferentes são os tipos de discriminação. Podemos destacar a social, a cultural, a religiosa, a de gênero e a discriminação étnica, entre outras. A discriminação, portanto, como já dito,

é bastante ampla e envolve um leque de questões, vários segmentos da sociedade e diferentes grupos ou etnias. Porém, seus efeitos de exclusão aos afrodescendentes são mais nefastos por se basear em determinados fatores, como o de poder aquisitivo, aparências, status, somados, ainda, a questão da cor que, por vezes, pode dar início a diferentes práticas e tipos de segregação e racismo. Ou seja, “corresponde de preferência a uma lógica de hierarquização. Consiste, com efeito, sem excluir o grupo tratado de maneira racista, em acusar a raça para lhe dispensar um tratamento diferenciado” (WIEVIORKA, 2007, p. 68).

Assim,

A discriminação racial é suscetível de exercer-se em todos os domínios da vida social, no acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, no interior da empresa e nos locais de trabalho, por vezes também nas associações, até mesmo nos sindicatos, no funcionamento da justiça, na polícia. Aparece também na maneira como os grupos vítimas do racismo são tratados nas mídias, na televisão, no cinema, na publicidade, quando são esquecidos, ignorados. (WIEVIORKA, 2007, p. 68-69)

Desta forma, é imprescindível a necessidade de detectar os atos de discriminação para que não fiquemos alheios a essa realidade que acaba por dificultar a visualizar outras realidades que denotam sentidos e efeitos parecidos: as práticas da segregação e do racismo. Ou seja, a discriminação que se caracteriza, nos diferentes segmentos, como um processo de hierarquização, acaba fomentando para que a segregação e o racismo não se tornem tão visíveis.

Almeida (2018) destaca que a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a pessoas de grupos racialmente identificados, uma vez que tem como fundamento o poder, a possibilidade efetiva do uso da força, que possibilita atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. O autor ainda destaca que a discriminação pode acontecer de forma direta e/ou indireta, sendo a primeira relacionada ao repúdio ostensivo aos indivíduos ou grupos, quando motivados pela condição racial, e a segunda, como um processo em que a situação específica de grupos minoritária é ignorada, ou seja, sem considerar as diferenças sociais significativas resultantes da discriminação.

Assim, ambos os processos, ou seja, as práticas de discriminação

direta e indireta levam à estratificação social, podendo resultar à segregação racial, que se estabelece na divisão espacial das raças em bairros, guetos, periferias etc. (ALMEIDA, 2018).

Acerca da segregação, caracteriza-se em produzir um efeito de diferenciação:

O termo segregação é ambíguo, já que designa tanto um processo quanto seu resultado. Aplica-se, além disso, a diversas realidades: étnica, racial e principalmente social. A segregação racial é, pois, ao mesmo tempo um processo e seu resultado: mantém um grupo a distância, localizado em espaços próprios que lhe são reservados, enclaves, guetos, territórios de um tipo ou outro. Essa separação geográfica completa-se ocasionalmente com medidas de circulação restritivas, pode alcançar até a interdição de penetrar em certos espaços ou abandonar aqueles que lhes são reservados (WIEVIORKA, 2007, p. 65).

Por outro lado, o racismo, por sua vez, consiste em:

[...] consiste em caracterizar um conjunto humano pelos atributos naturais, eles próprios associados às características intelectuais e morais que valem para cada indivíduo dependente desse conjunto e, a partir disso, pôr eventualmente em execução práticas de inferiorização e de exclusão (WIEVIORKA, 2007, p, 9).

Portanto, o modo como ambos atingem as pessoas por meio do preconceito ou de pré noções que criam estigmas, violência, extermínio, entre outros, produzem efeitos danosos aos indivíduos que sofrem tanto com a discriminação, com a segregação, quanto com o racismo, os quais persistem e se renovam aos limiares dos diferentes contextos históricos.

ASPECTOS DO PROCESSO HISTÓRICO DO RACISMO

Os males que as práticas do racismo causaram à humanidade e à grupos específicos ocorreram em diferentes contextos históricos. Seus sinais de destruição, por exemplo, foram sentidos no Nazismo na Alemanha, onde foi posto em prática um modelo de racismo pautado pela ideia de inferiorização dos judeus que culminou na perseguição e execução de milhões deles nos campos de concentração. Também no processo de Apartheid na África do Sul, onde foi colocado em vias de

processo um modelo de separação entre brancos e negros, e no período da escravidão no Brasil.

Diante disso, o processo histórico eurocêntrico que assim deu dinâmica a uma visão antropológica evolucionista e pseudocientífica, por meio da qual foram desconsideradas as culturas que não fossem do centro cultural Europeu e Ocidental, deu origem a diferentes tipos de preconceitos respaldados pela concepção da eugenia que propagava, entre outras coisas, o branqueamento social no período de exploração de culturas diferentes, sobretudo referentes à cultura africana.

Destarte, quando os europeus chegaram ao continente africano (no séc. XV) período este que também equivale o da “descoberta das Américas”, ali já se encontrava uma organização política dos estados que convergiam em nível de aperfeiçoamento muito alto no que se refere a ordem social e moral que equivalia à política. Porém, o desenvolvimento técnico, sobretudo o de guerra, era menos acentuado. “[...] Isto pode ser explicado pelas condições ecológicas, socioeconômicas e históricas da África daquela época, e não biologicamente, como queriam alguns falsos cientistas” (MUNANGA, 1988, p. 8). E isto fora motivo para que a cultura fosse colocada no plano de inferioridade e, tão logo, tido como superior a do colonizador.

Para o sociólogo francês Wieviorka (2007), os caminhos percorridos tanto pela discriminação, quanto pelo racismo, remetem-se ao período em que se passou a pronunciar o conceito “racismo”, ou seja, com o advento da sociedade moderna, mais precisamente a partir do século XVII e XVIII, sendo inaugurado “na Europa a partir do momento em que se opera sua expansão planetária, com grandes descobertas, a colonização e o que já é, desde o século XV, um processo econômico de mundialização” (WIEVIORKA, 2007, p. 18). Isso sem deixar de dar notoriedade para o fato de as práticas do racismo ser mais remotas do que o próprio conceito em si, remontando aos Gregos antigos, quando estes caracterizavam os bárbaros como povos inferiores (WIEVIORKA, 2007).

Assim, o racismo, desde seu surgimento passou por diferentes transformações. Em sua fase inicial, no século XVII e XVIII, existiu um tipo de racismo denominado de científico (os protorracistas), por onde se buscava fazer a descrição de outros povos. Assim é que o denominado

racismo científico pairou sobre os povos que passaram a ser colonizados, e a raça passa a ser motivo de explicação científica, associada a outros atributos biológicos e naturais e atributos culturais, em que a ideia de nação teve grande importância para tal processo (WIEVIORKA, 2007).

Para tanto,

Contribuem os viajantes, os escritores, os poetas, mas também os filósofos, teólogos. Trata-se, qualquer que seja o saber inaugurado ou convocado, de demonstrar a superioridade da “raça branca sobre as outras “raças”, de classificar as raças humanas nas pegadas da classificação das espécies...de demonstrar, também, que a “mistura” é fonte de decadência para a raça superior: encontra-se nela a obsessão da mestiçagem, constantemente central no racismo, incluindo o período atual (WIEVIORKA, 2007, p. 21)

Ao longo dos diferentes contextos, vemos que:

[...] o conteúdo do racismo científico evoluiu no decurso do tempo: no início do século XIX, as classificações das raças baseiam-se, sobretudo, nos atributos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e outros caracteres do organismo que se manifestam à observação). Depois, o esqueleto é o objeto de um interesse crescente e, sobretudo, o crânio (a capacidade craniana ou ângulo facial): a craniometria torna-se uma atividade científica importante. (WIEVIORKA, 2007, p. 24).

Assim, os imaginários encabeçados pelas correntes Evolucionistas e Positivistas se desenrolam na segunda metade do século XIX, se relacionando e produzindo novas contradições acerca dos povos de diferentes culturas.

No fim do século XIX, em um clima intelectual no qual as ideias de Herbert Spencer chegam a se misturar com a teoria de Charles Darwin sobre a origem das espécies, o “darwinismo social” promove ideias racistas, na verdade bastante distanciadas do pensamento de Darwin: lá onde esse último se interessa na mudança e na evolução pela seleção natural, Spencer salienta as características fixas da raça que autoriza, segundo ele, um grupo racial a se manter por meio de lutas, eliminando as espécies impuros. Francis Galton, primo de Darwin, faz-se o promotor de uma eugenia que anima vários debates. Galton também hierarquiza as populações negras e brancas em 24 níveis, de A em baixo e X no alto,

e considera que os grupos (E e F) dos negros correspondem apenas aos grupos C e D dos brancos (WIEVIORKA, 2007, p. 22-23).

Deste modo, antes da finalização deste tópico e prosseguimento aos demais, pode-se afirmar que as raízes culturais e históricas do preconceito etnicorracial têm suas dinâmicas arraigadas na essência da estrutura de cada período histórico e social de determinada sociedade, e que assim se espalhou mundo afora por meio do processo de colonização.

Desta forma, segue-se a abordagem do outro lado da questão, ou seja, das lutas e resistências empreendidas pelo movimento negro no território brasileiro e os seus pormenores.

4. MOVIMENTO SOCIAL NEGRO E SUAS LUTAS CONTRA A SEGREGAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, instaurou-se uma corrida contra o tempo no sentido de buscas internas de alinhamento de alguns países de economias dependentes aos modelos estruturais das sociedades europeias. Isso, nas primeiras décadas do século XX, implicou em forjar um projeto de sociedade nacional que pudesse, um dia, vir a ser idêntica aos padrões estrangeiros (de preferência ao europeu) - o que de fato viera acontecer quando da criação de projetos que visavam à entrada de imigrantes europeus no país.

Para fazer com que os segmentos do país adentrassem a tais planos, algumas estratégias vieram à tona, em que se buscou incutir no imaginário brasileiro de que o país precisava eliminar alguns desajustes sociais se realmente almejassem o desenvolvimento de uma verdadeira nação aos moldes europeus (isso sob uma ideologia eurocêntrica, etnocêntrica e da eugenia). Assim foram criadas medidas segregacionistas, desconsiderando a história das minorias étnicas que foram consideradas como fatores degenerativos à sociedade e para o desenvolvimento do país, fato vivenciado pelos negros após a abolição e durante a Primeira República.

Quando essas lutas se esbarram com as referências históricas e culturais racistas da sociedade brasileira, suas bandeiras por uma justiça e por igualdade quase sempre não são entendidas como dívidas históricas. Exemplo clássico disso evidencia-se nos debates e discurso rasos, ou

mesmo ideologizados acerca das políticas afirmativas. Ou seja, as cotas raciais são problematizadas, por muitos que não aceitam, porque não entendem e assim negam o processo histórico do próprio país, a partir de uma ótica embebida por um padrão de normalidade estabelecida por aquele que não sofreu com o processo imposto pelos escravocratas do país. Assim, na égide de sua zona de conforto, recusa a história, a importância e as raízes de referências culturais do negro no país.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a história contada pelos canais que veiculam e naturalizam tais situações são os que também omitem e apagam do imaginário as reflexões e problematizações que deveriam ser colocadas como ponto principal das discussões. Um exemplo disso é quando se desnorteia do cenário a importância que a mão-de-obra escrava tinha enquanto trabalhadores escravos e da importância destas mesmas forças de trabalho depois da escravidão, enquanto trabalhadores livres, que agora não têm mais tamanha importância que antes tiveram. Daí abrindo-se as portas para tipos diversos de trabalhador, o estrangeiro num processo conhecido como imigrantes, os quais aqui não vieram como condição escrava, mas sim sob um viés de discurso normatizador de mão-de-obra agrícola qualificada.

Longe de um discurso xenófobo! Mas se assim não entendermos o processo histórico que se deu dentro dessa lógica, não é possível compreender a situação de desigualdade atual e de precarização em que os negros se encontram no país (sob uma esfera de discriminação e prejulgamento racial racista, produzindo e reproduzindo no dia-a-dia o racismo velado e propagado pelo mito da democracia racial).

Ou seja, historicamente foi inculcado em nossa história e em nossa cultura brasileira o preconceito étnico-racial que perdura, de forma latente, nos dias atuais e em suas diferentes dimensões, tanto nas relações pessoais quanto no racismo institucional de diferentes segmentos. Daí decorre outra importância desta reflexão, pois relata um tempo antigo e que ainda não passou no cenário do país, bem da presença das bandeiras do movimento negro em prol de políticas públicas e afirmativas frente aos atos de racismo e de segregação contra esta população.

Diante disso, é preciso que tenhamos como definição de movimento social negro não apenas o conjunto de ações e intervenções de um

determinado grupo específico, mas sim todas as práticas e saberes compartilhados por diferentes grupos afros, ou diferentes movimentos sociais negros, os quais, em suas lutas e resistências, buscaram reunirem-se e se articularem em diferentes formas de organização, para assim, possibilitar as continuidades das dinâmicas de suas matrizes culturais nas diferentes esferas sociais do país e, em especial, na educação. Portanto, por serem bastante diversas as organizações dos Movimentos Sociais Negros no país, são recorrentes as divergências internas, sendo de muita importância, portanto, se observa que o presente estudo, se atenta em trazer à tona as demandas dos Movimentos Negros voltadas para a educação, cabendo dizer que o que aqui será expresso não tem como finalidade representar especificamente determinado grupo ou determinado Movimento Social Negro, mas sim os conjuntos de saberes e lutas que convergiram em demandas educacionais no país.

Destarte, são essas as razões que conferem relevâncias ao estudar a relação entre a Educação e Movimento Social Negro, tendo em vista a importância deste último, enquanto sujeito histórico, político e cultural, para o processo de construção da identidade sociocultural do brasileiro (MUNANGA, 2011).

Embora existam dados que comprovem as mobilizações por parte do movimento negro em diferentes períodos históricos brasileiro, é sabido que, desde outrora, houvera um esquecimento histórico referente à educação dos e para os negros, uma vez que fora direcionado pouca ou quase nenhuma importância para a questão racial no que tange a esfera educacional, dificultando o acesso aos conhecimentos sistematizados nas escolas brasileiras.

Nos anos de 1920 e 1930, por exemplo, inúmeros trabalhos revelam que a imprensa não expressava as aspirações e dramas dos negros brasileiros, ficando a cabo da imprensa negra brasileira a função de produzir um canal de manifestação literária, social, cultural e política da população negra, denunciando as inúmeras práticas de racismo e discriminação racial, entre outros, o que revela que em diferentes contextos históricos do Brasil, o Movimento Negro procurou mobilizar suas culturas e suas tradições, seus saberes e fazeres e suas demandas no campo educacional, em que seus traços culturais, como danças, cultos religiosos

que identificam suas identidades, foram e são passados de geração a geração por meio de suas articulações realizadas no bojo de suas organizações em grupos, Comissões, partidos, entre outros.

Mesmo com a existência das lutas e resistências dos movimentos negros no Brasil, em prol de uma educação que abarcasse a participação efetiva, a realidade que permeia tal questão da educação dos negros no Brasil ainda é questão para muitos debates.

Então, é antiga a questão que caracteriza a permanência de práticas tradicionais no cenário educacional brasileiro, como expõe Florestan Fernandes (2007), ao relatar que os antigos costumes de hierarquizar a esfera social brasileira e de desqualificar as minorias étnicas do país ainda estão arraigados na sociedade brasileira, fomentando para a permanência do “mito da democracia racial” em diferentes esferas sociais do país, como comprovam os indicadores ao revelar a permanência de desigualdades de acesso dos afrodescendentes às etapas da educação do país, principalmente ao Ensino Médio público brasileiro, como demonstram os dados levantados pelo (IPEA, 2008), buscaremos, assim, testar a hipótese que confere à persistência de tais estruturas tradicionais e conservadoras o legado de contribuir para a obstrução do desenvolvimento e também da efetivação de leis e políticas públicas raciais na educação do país, o que podem influenciar, por sua vez, no modo como que a questão étnicorracial ganha movimento, visibilidades e efetividade nas políticas de ações afirmativas e nos Currículos educacionais do país.

Isto posto, entende-se que entre tantas medidas do Estado contra a população negra, Santos (2003) destaca a Lei complementar a Constituição de 1824 que, aos mandos da legislação do império, os negros foram impedidos de frequentar as escolas, uma vez que eram considerados doentes e contagiosos, tendo o acesso aos espaços escolares restringidos pelo processo de discriminação e segregação impostas pelos governantes e pela elite social branca do país.

No que diz respeito ao esforço específico do grupo em se apropriar dos saberes formais exigidos socialmente, mesmo quando as políticas públicas não os contemplavam, fica patente a criação de escolas pelos próprios negros (CRUZ, 2005). Em “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”, Domingues (2007) se ocupa em retratar

as diferentes fases que passou o Movimento Negro Organizado após a abolição, e quatro períodos que demarcam as estratégias e lutas do movimento.

Segundo Domingues (2007), o primeiro período se caracterizou pela organização do movimento durante a República (1889-1937). Nesta fase, o movimento Negro traz à tona uma forma de organização para resistir às práticas de discriminações e segregações que os libertos da escravidão tiveram que lidar diante do despreparo estrutural em que se encontrava o país, e no imaginário dos povos diante do processo de abolição da escravatura. Em São Paulo, neste período, apareceram o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propagadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917), entre outros. Num segundo momento, destaca-se a fase do Movimento Negro organizado entre (1945-1964), ou seja, da Segunda República a ditadura militar. Nesta, se evidencia outra estratégia de organização por parte do movimento negro, agora diante dos cenários deixados pelas repressões advindas com a Ditadura Militar Vargasista. Assim, “com a queda da ditadura “Varguista”, ressurgiu, na cena política do país, o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 108). O autor ainda destaca que nos agrupamentos dessa época, que surgiram em Porto Alegre em 1943, denominado Homens de Cor, já eram visíveis os interesses por parte desta entidade pela elevação “econômica e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, e em todos os setores de suas atividades” (DOMINGUES, 2007, p. 108).

Nesta fase, então, ganha destaque um grupo pioneiro nas lutas do movimento negro, o Teatro Experimental do Negro - TEN, fundado no Rio de Janeiro em 1944, por Abdias do Nascimento, líder e representante do movimento negro no Brasil. Este movimento tinha como objetivos formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, atingindo caráter mais amplo, “[...] passando a oferecer cursos de alfabetização, de corte e costura. Também fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e organizou o I Congresso do Negro Brasileiro,

defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos”. (DOMINGUES, 2007, p. 109).

A terceira fase que compreende o período que vai de 1978 a 2000 é considerada como uma divisora de águas entre a trajetória do Movimento Negro, ou seja, uma fase que demarca um processo de desarticular/rearticular da organização, vivenciado pelo Movimento Negro sob os efeitos da Ditadura Militar de 1964 que, reprimindo todos os tipos de ideias propagadas contra o modelo político adotado naquele momento, levou várias organizações sociais à clandestinidade, dentre estas as do Movimento Negro (DOMINGUES, 2007). Nesta terceira fase (1978-2000), surgiram centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado, que buscou rearticular suas demandas e trajetórias históricas em prol de uma educação que abarcasse sua cultura e pelo fim do racismo e da discriminação racial existente no país desde outrora.

O quarto período do Movimento Negro, segundo o autor supracitado, data dos anos 2000 aos dias de hoje, um período marcado pela inserção de vários grupos que fomentaram o fortalecimento dos movimentos Negros do país, como exemplo do grupo hip-hop, que representa, através da arte e da música, as indignações dos jovens diante das discriminações, incriminações e racismo para com as minorias étnicas do país.

Para Gomes (2011), por sua vez, considera os processos e projetos educativos construídos pelo movimento negro no Brasil e na América Latina como sendo emancipatórios, uma emancipação entendida como transformação social e cultural, estando presente nas ações da comunidade negra organizada tanto no período da escravidão quanto no pós-escravidão e a partir da República.

Gomes (2011) ainda alerta para o fato de que mesmo com todas essas formas de organizações e mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas que a comunidade negra “em movimento” consegue imprimir em territórios dos vários países da diáspora africana, elas ainda são vistas com certa reserva tanto pelos setores considerados conservadores quanto pelos considerados progressistas. Essa reserva, na visão da autora, é resultado do questionamento central que o movimento negro faz ao mito da democracia racial (a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos etnicorraciais do nosso país, fruto da relação do

colonizador português com os povos por ele dominados), arraigado no imaginário social brasileiro, sobretudo na educação escolar, e que uma das formas de superação desse mito, destacado pelo movimento social negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégias de superação do racismo e de construção de uma democracia real.

No decorrer das décadas de 1940 e 1960, intervenções condizentes ao campo social, político e educacional também foram observadas, emergindo em cenário nacional o movimento Teatro Experimental do Negro/TEM, que, tendo como líder Abdias do Nascimento, articula a participação política, artística e Educacional do negro no país.

Nos anos de 1960, 1970 e 1980, período em que os novos movimentos sociais vieram à tona em cenário nacional, com suas práticas e ações políticas (SADER, 1988; GOHN, 1997, 2004, 2011), houve, também, a organização do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial que, em 1978, em suas demandas trouxera objeções e projetos políticos para a educação do negro no país. Neste período, no campo da pesquisa, principalmente a partir da década de 70, busca-se a pesquisar a história dos negros que foi silenciada, inclusive no campo educacional, “culminando no ano de 1998 com o reconhecimento oficial, no campo científico, da necessidade do desenvolvimento de pesquisas na temática Negro e Educação.” (CRUZ, 2005, p. 26).

Ademais,

É importante ressaltar que o surgimento do MNU em 1978 é considerado, tanto pelos próprios militantes quanto por muitos pesquisadores, como o principal marco na formação do movimento negro contemporâneo no Brasil na década de 1970. Reconhecendo a criação do MNU como um marco fundamental na transformação do movimento negro brasileiro – em meio a um contexto histórico-social de lutas contra a ditadura militar (PEREIRA, 2011, p. 12).

Os anos de 1990 e 2000 foram assinalados por novas guinadas no campo educacional para esse público. Referente a esse período, é sabido que os projetos empreendidos pelo movimento negro ao campo educacional, somados a outros acontecimentos, como o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em

1995 (DIAS, 2005), entre outros, convergiram para maior aproximação e participação política em órgãos estatais (da cultura e da educação); em ONGs, entre outros, por parte do movimento negro, influenciando nos debates e na promulgação da LDB de 1996, para a Educação Nacional, lei 9.934.

A partir dos anos 2000, várias ações políticas resultado dos anos de lutas do movimento negro vieram à tona denunciando os anos de desigualdade sofrida pelos negros no país e em todas as instâncias sociais, principalmente na educação, que passa a ser reconhecida como um dos caminhos para sanar tais desigualdades, que, por suas dimensões, foram detectadas e denunciadas pelos relatórios estabelecidos na II Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, Formas Correlatas de Intolerância realizado na África do Sul, em 2001, que estiveram presentes líderes do Movimento Negro brasileiro, entre outros, que fomentaram para a intensificação nas ações voltadas para as políticas públicas raciais em diferentes setores (trabalho, saúde, moradia, entre outros) e principalmente para a área educacional (para a Educação de Base e Ensino Superior), para a de base, destaca-se a Lei 10.639/03, conferindo relevâncias para o movimento negro e rendendo muitos debates ainda para os dias atuais.

Assim, pode-se afirmar que embora por um longo período os negros tenham sido afastados da educação oficial, o movimento negro sempre estivera envolvido com a educação para os afrobrasileiros, possibilitando a permanência de suas culturas e denunciando os diferentes tipos de descasos e discriminações para com esse público, o que é pouco ressaltado pela historiografia brasileira.

Cabe ressaltar que apesar de todas estas mobilizações já realizadas pelo movimento social negro no país, é visível que temos um longo caminho pela frente para atingir as metas estipuladas para uma educação de qualidade e para todos, que dê conta de abarcar todos os diferentes grupos étnicos que constitui o país, sem distinções de classe, de cor, condição econômica, política, matriz cultural ou religiosa, como evidenciado pelas pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no período entre 1992 e 2009, detectando que no quesito cor/raça observou-se que os negros têm, em média, 1,7 anos de estudo a

menos que os brancos.

A taxa de frequência bruta à Educação Infantil, por exemplo, segundo categorias selecionadas, em 2009, 19,9% era a média dos brancos e 16,6% a dos negros. Entre estudantes de 15 a 17 anos de idade, o número sobe para 60,9% entre os brancos e para 43,5% entre os negros. No que diz respeito ao analfabetismo, por sua vez, mostrou-se que a diferença é mais acentuada na população negra, nas regiões menos desenvolvidas e nas zonas rurais.

Tais pesquisas, portanto, certificam que as desigualdades entre brancos e negros ainda persistem, principalmente quando observadas a partir do contexto da educação no país, e, dessa forma, “[...] enquanto as desigualdades raciais se perpetuem no campo educacional, garantirá a perpetuação de seus mecanismos de reprodução.” (IPEA, 2008, p. 4-5).

Ou seja, quando se trata da questão envolvendo a educação e estudantes negros, a verdade é que esta instituição continua a suscitar debates acerca de sua qualidade, a respeito de seu caráter pouco democrático, pouco atraente, excludente e por ser pouco inclusiva para com este público, demonstrando que a inserção do negro na educação vem sendo realizada paulatinamente e sob muitos estigmas, preconceitos e discriminações de todos os tipos, sobretudo por meio de segregações territoriais, econômicas, políticas e culturais, forjados sob uma ideologia propalada pelo mito da democracia racial que continua a forjar e a reproduzir formas de preconceitos, discriminações, exclusões e racismos, reescrevendo e prescrevendo comportamentos sociais de outrora, principalmente no cenário educacional, o qual é estimado como sendo um dos caminhos para a ascensão social e combate às segregações, diferenças e desigualdades; sendo considerado como um espaço importante para o processo de auto-afirmação e formação de identidades.

No Brasil, a discriminação racial se apresenta como um meio por onde as segregações e outros preconceitos são praticados contra os afrodescendentes e em diferentes segmentos de nossa sociedade, através de práticas às vezes até imperceptíveis, para os que não são vitimados. Assim, o racismo acontece mesmo sendo pouco evidente, seja através de uma simples brincadeiras, piadas, ou mesmo xingamentos. Porém, seus impactos e efeitos são sentidos, mesmo sob o silêncio, através de

estigmas, segregações (cultural, político, econômico, social e territorial) das populações afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho teve por objetivo principal abordar, dialogar, indagar, questionar e refletir sobre a questão racial em nosso país e no percurso de diferentes contextos históricos, para assim poder ressaltar a importância da temática numa abordagem didática, buscando dar possibilidade acesso e de maior contato ao tema ao educando, a fim de que este comece ou que continue a praticar o olhar investigativo sobre o desenrolar da temática em períodos históricos diferentes, obtendo a noção de tempo e espaço, o que é de extrema importância para que os mesmos notifiquem que essa prática não é somente parte do famigerado processo de escravidão brasileira, como é de costume ressaltado pela literatura historiográfica do país.

Considerou-se que muitas das relações estabelecidas em sociedade tornam evidentes aspectos da realidade social que denunciam relações de constrangimentos contra indivíduos e grupos, basta se atentar ao cotidiano, para as relações sociais, em determinados momentos, mesmo na forma mais discreta e a mais silenciosa que possam ser, possuem seus efeitos reais e destrutivos, ferindo o subjetivo de quem é vítima dessas atitudes. Exemplos desses tipos são inúmeros, mas são aqueles que passam despercebidos, os mais perigosos.

É dessa forma que devemos ficar atentos com as piadas, apelidos e chacotas, pois é assim que, por vezes, acabamos silenciando e naturalizando determinadas atitudes racistas e discriminatórias. Muitas destas veiculadas diariamente pelos meios de comunicação em massa.

Outro ponto abordado consiste nos processos históricos que vêm a contribuir para esclarecer e desmistificar, a questão do preconceito racial como uma temática de longa data que permeia os segmentos das diferentes sociedades, passando pela Antiguidade, Idade Média, aos dias atuais.

Diante dos expostos, podemos inferir que as questões envolvendo o preconceito e o racismo, nas diferentes instâncias sociais do país, ainda estão vivas e em processo de produção e reprodução, pois são conceitos que possuem suas referências pautadas na cultura e na história,

perpassando de geração a geração.

Assim, entende-se que, como é difícil a superação dessas estruturas seculares, é necessário ao menos pôr em prática alguns conceitos que corroboram para a desnaturalização e para a descristalização do preconceito e, consequentemente do racismo, pois com uma aproximação do objeto que sofre a ação do padrão de normalidade e a ação de aversão, é que podemos problematizar e nos utilizar com estranhamento aquilo que é produzido pelo senso comum e que nos é imposto para elegermos como sendo natural e não social, de forma alienante da realidade do processo de propagação e perpetuação de atitudes hierarquizadas, estereotipadas e estigmatizantes para com o outro, para com os diferentes e para como as diferenças.

Portanto, entende-se que analisar o fenômeno da discriminação e racismo é um tanto complexo, visto que envolvem fatores ideológicos, políticos, de direito e de economia, que são imprescindíveis as discussões. Assim, trata-se de uma discussão relevante e contemporânea, uma vez que estamos em um mundo em que a raça define a vida e a morte. Além do que, temos um compromisso social como pesquisadores no engajamento de buscar compreender e resolver as mazelas do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Grupo Editorial Letramento. Belo Horizonte - BH, 2018. 202 p.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias/ Organização:** Jerusa Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização:** ROMÃO, Jerusa. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro:** alguns apon-

tamentos históricos. São Paulo, Tempo, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. Apresentação de Lilia Moritz Schwarcz. – 2. Ed. Revista – São Paulo: Global, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47 maio - ago. 2011.

_____. **Sociedade civil no Brasil: movimentos sociais e ongs**. Nômad-das (COL), núm. 20, 2004, pp. 140-150. Universidad Central Bogotá, Colômbia. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105117734013>

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 6ª Ed. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política e Sociedade. V. 10 – Nº 18 – abril de 201.

IPEA. “**Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**”, nº 15. Brasília, 2008.

MUNANGA, Kabemguele. Porque ensinar a História do negro na Escola brasileira? **Revista do Núcleo de Estudos Afro-asiáticos da UEL (NEEA)**. Nguzu – ano 1, v. 1, março/junho de 2011.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - AMPUH** – São Paulo, julho de 2011

REZENDE, Maria Alice. A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jerusa Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SADER, Eder. **Quando os novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970 – 80/ Eder S. Sader**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Maria do Rosário Carvalho. **O caminho das matriarcas je-je-nagô: uma contribuição para história afro Maranhão**. São Paulo: Imprensa Oficial Estado de São Paulo: GÊLEDES, 2005.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. Tradução Fany Kon. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PRÁTICA PROFISSIONAL DE LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DE DISPOSITIVOS DE ANÁLISE DAS PRÁTICAS PARA ESTAGIÁRIOS

Elizangela Cely¹

Célia Polati²

Gabriela Simões³

INTRODUÇÃO

No século XXI, um dos desafios presentes no processo de profissionalização do ensino relaciona-se com a visão reflexiva que existe no ato de ensinar (TARDIF, 2014). No que concerne à educação e à ciência da educação, cabe mencionar, nesse sentido, a epistemologia da prática. A palavra epistemologia é composta por duas expressões: discurso (*logos*) sobre as ciências (*episteme*). Batista, Gouveia e Carmo (2016, p. 52), asseveram a respeito dela que “Trata-se de um olhar reflexivo e crítico sobre as ciências, ou seja, um saber elaborado, sistematizado que questiona o processo pelo qual uma ciência se constitui como tal”, isto é, busca entender, questionar, criticar e investigar questões acerca das teorias que dão base ao conhecimento humano e sobre o que já está posto pela ciência.

Por sua vez, a epistemologia da prática profissional “[...] visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção

1 Doutoranda em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ. SEEDUC-RJ/PM-Itaguaí. elizangela.cely@gmail.com.

2 Doutoranda em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ. SME-RJ/SME-Piraí. ce-liapolati@gmail.com.

3 Mestranda em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ. Bolsista CAPES Demanda Social. gabssimoes9@gmail.com.

e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente” (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016, p. 52), tendo como objetivo trazer à luz o que não é divulgado pelo professor em suas atividades, mas que, no entanto, é próprio à sua prática educativa e está efetivamente atuante. Ou seja, busca trazer o que fica presumido nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, acredita-se que as análises das práticas se caracterizam como ferramentas exitosas de formação, tendo em vista a possibilidade de triangular os saberes experienciais com os saberes de formação profissional e, ainda, com os conhecimentos acerca da realidade e do contexto. Isso, pois, a partir do uso de dispositivos de análise das práticas, o processo docente reflexivo é favorecido, de forma a colaborar na geração de eficiência profissional e autonomia (WITTORSKI, 2014).

No que concerne à prática profissional docente, especificamente, indica-se que esta é uma profissão que exige bastante dos que a exercem, além de requerer diferentes capacidades do professor, pois ensinar não exige apenas o domínio de conteúdos e conhecimentos técnico pedagógicos, pelo contrário, ensinar exige lidar com a imprevisibilidade dos espaços de ensino-aprendizagem. Por isso, a formação do futuro professor deve desenvolver a capacidade de relação entre elementos da teoria e do contexto, com o intuito de que haja eficácia em suas ações, diante das situações que se deparam no cotidiano escolar (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016). Nessa lógica, a teoria auxilia na reflexão sobre a atividade desenvolvida em determinada realidade histórico-social, tendo em vista a possibilidade de aplicar, na prática, conhecimentos didáticos e científicos capazes de revelar e/ou explicar pontos fracos e fortes do trabalho docente (SCHÖN, 1992; BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016).

Em função dos dispositivos de análise das práticas, estes permitem racionalizar os saberes docentes, a fim de propiciar um ambiente narrativo que permita ao estagiário organizar a sua prática, analisando-a e revelando saberes oriundos dela (TARDIF, 2014). No âmbito do estágio, como campo de conhecimento, Pimenta e Lima (2006) indicam que a aprendizagem de uma profissão acontece na prática, inicialmente pela imitação que, gradativamente, será superada pela apropriação da prática enquanto instrumentalização técnica. O estágio supervisionado, então, é considerado como o momento de formação integrada entre prática e

teoria, a partir da *práxis* – entendida como a ação docente movida por saberes teóricos e práticos, concomitantemente, de forma reflexiva e a partir de incorporação de *habitus* (BOURDIEU, 1989).

Wittorski (2014) problematiza a ideia de que atividades reflexivas acerca das práticas profissionais docentes permitem o desenvolvimento de indivíduos mais eficazes frente à prática. Esse desenvolvimento acontece devido ao compartilhamento e análise das práticas e experiências, possibilitando, inclusive, a criação de modelos epistemológicos por seus agentes, considerados como regras de ação aplicáveis em contextos semelhantes, os quais também podem ser adaptados. Essas regras de ação são como pontos de ancoragem, pois envolve princípios organizadores das práticas, mediante análise, em segundo momento, de um comportamento vivenciado por si e por seus pares sobre dada ocasião (e os saberes que se possuía naquele momento), extraindo dessa experiência o máximo possível de aprendizagens.

Assim, a formação integrada é aquela que considera as aprendizagens construídas na prática, analisando as intervenções reais vivenciadas pelos estagiários. Por isso, cabe mencionar as contribuições dos dispositivos de análise das práticas que, por propiciar a reflexão sobre a ação, faz com que os estagiários descrevam retrospectivamente as suas práticas, ajustando-as coletivamente. Com isso, é possível transformar tais práticas em conhecimentos individuais sobre a ação, a partir da reflexão pessoal, aprendendo com a sua própria prática e, ainda, produzindo novos saberes a partir dos conhecimentos partilhados pelos pares, sobre suas ações, por meio de elaboração e validação coletivas.

Considerando as ilações apresentadas, esse estudo objetivou descrever a sistematização de diferentes dispositivos de análise das práticas no âmbito das atividades de orientação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em uma universidade pública do Rio de Janeiro. Ainda, buscou-se analisar as contribuições dessa estratégia para a prática docente de futuros professores.

DESENVOLVIMENTO

Percurso metodológico

Adotou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza descritiva. Além disso, recorreu-se ao procedimento técnico de pesquisa participante (GIL, 2002).

Cabe mencionar que esse capítulo aborda as experiências de formação vivenciadas em reuniões de orientação na atividade acadêmica intitulada “Estágio III”, que deve ser realizado no Ensino Médio. As reuniões aconteceram durante o segundo semestre letivo de 2017, no Curso de Licenciatura em Educação Física de determinada universidade pública do Rio de Janeiro. Aconteceram quatro reuniões de orientação junto à turma de discentes matriculados, com quatro horas de duração cada uma. Os dispositivos foram implementados no decorrer de cada reunião, organizados como Seminários de Análises das Práticas (WITTORSKI, 2014) – espaço de trocas livres, com foco no relato de experiências dos estagiários acerca de sua atuação docente, sobretudo relatando as três intervenções obrigatórias realizadas na escola para a conclusão da atividade de ECS.

Na turma, os dispositivos foram aplicados com o intuito de que os estagiários rememorassem suas práticas na escola, vivenciadas nas intervenções de ECS, a partir do diálogo e da verbalização. Com isso, de forma colaborativa, os estagiários compartilhavam suas vivências práticas (recentes e pregressas) e deveriam sugerir modos de realizar atividades e solucionar problemas junto ao grupo. Essa dinâmica teve por objetivo provocar a mobilização de saberes docentes e desenvolver princípios organizadores das práticas, tendo em vista melhorias no trabalho do futuro professor (WITTORSKI, 2014).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o uso de vídeos, visando analisar as contribuições dos dispositivos à prática profissional dos discentes. Os vídeos foram gravados pelos estagiários, pela câmera frontal de seus *smartphones*, em forma de *selfie*, ou seja, com a câmera voltada para o próprio autor do registro (autorretrato). Para a construção dos vídeos foi solicitado que os discentes relatassem suas experiências no Estágio III – Ensino Médio, tanto na escola quanto nas reuniões

desenvolvidas na universidade, avaliando e elencando pontos positivos e negativos.

Nesse estudo, optou-se como metodologia um estudo de casos múltiplos, de amostragem por conveniência. A turma era composta por 22 discentes, sendo dez desses selecionados para a elaboração dos vídeos – quantidade considerada ideal para esse tipo de investigação (GIL, 2002). Os dez discentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Sessão do Direito da Imagem. Os conteúdos apresentados nos vídeos foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo (GIL, 2002; BARDIN, 2011).

Resultados e discussões

Para a apresentação dos resultados foram organizados quatro subtítulos, a saber: “O ambiente de orientação e os dispositivos para análise das práticas”, “Contribuições da análise das práticas para a formação”, “Contribuições da análise das práticas para o desenvolvimento docente” e, por fim, “Análise das práticas e a transposição didática nas intervenções de ECS”, apresentadas abaixo.

O ambiente de orientação e os dispositivos para análise das práticas

Com o intuito de valorizar os saberes mobilizados pelos estagiários, em todos os momentos das reuniões buscou-se concedê-los o protagonismo, com ênfase em suas narrativas e trocas com os pares, tendo o menor número possível de intervenções da professora mediadora. Cabe destacar que nesse espaço a professora mediadora, também com vínculo com a educação básica, foi a responsável pela condução das reuniões.

As discussões tiveram como eixo norteador a “Prática Pedagógica”, em que os dispositivos tinham como intenção possibilitar um espaço de troca, isto é, de verbalização das experiências práticas de docência, de forma a refletir sobre, recorrendo aos saberes que já possuíam (advinhos da formação universitária, das leituras propostas para as reuniões e/ou de experiências pregressas de formação inicial). Nesse momento de compartilhamento de experiências, os estagiários eram estimulados a elaborarem propostas de solução, adaptando tais saberes à realidade

apresentada por seus pares, por exemplo.

Para que acontecessem as trocas livres entre o grupo, optou-se por organizar as reuniões em “rodas de conversa” e estas foram desenvolvidas adotando diferentes propostas como estratégia, como exemplificado abaixo:

1. Experiências de docência: os estagiários contavam algum episódio vivenciado que considerassem crítico. A partir de suas explanações, todos deviam colaborar, seja com ideias ou compartilhando experiências similares. Ao final da conversa, o estagiário que contou o episódio crítico deveria elaborar uma conclusão do que aprendeu com a experiência e com os colegas;
2. Teatros: o grupo de estagiários era dividido em pequenos grupos e deveriam encenar episódios reais de docência vivenciados por algum deles, os quais deveriam selecionar previamente qual episódio seria apresentado e apreciado pelos pares. Esses momentos reais vivenciados na escola eram encenados e analisados, sendo destacados os saberes docentes mobilizados, as aprendizagens, os possíveis acertos e erros, bem como propostas de reformulação;
3. Pequenos textos: os estagiários eram estimulados a escrever pequenos textos com situações e/ou dúvidas conflitantes advindas da prática vivida na escola. Nesse momento, estes puderam mostrar suas maiores dificuldades bem como ouvir as relatadas pelos colegas. Algumas destas dificuldades eram comuns a outros colegas, ou ainda já tinham sido superadas por algum estagiário. Por isso, com essa estratégia surgiu também a troca de sugestões já testadas para superar determinados empecilhos;
4. Paródias musicais: os estagiários foram instigados a elaborar paródias musicais com proposições de soluções para os problemas apresentados, vivenciados na prática, sendo essa uma maneira mais lúdica de produção de textos, objetivando pensar soluções para o que pontuaram anteriormente;
5. Vídeo *selfie*: por fim, os estagiários foram estimulados a criar um vídeo *selfie* resumindo suas atividades e avaliando sua atuação, considerando a experiência na escola e nas reuniões, isto é, as suas aprendizagens em ambos os espaços de formação. Sendo assim,

no vídeo os estagiários fizeram uma autoavaliação do processo formativo como um todo na atividade de Estágio III.

Contribuições da análise das práticas para a formação

É imprescindível que nas reuniões de estágio os estagiários assumam o protagonismo, enquanto futuros professores, verbalizando e analisando suas práticas e, para isso, recorrendo à literatura e aos seus conhecimentos prévios, assim como dos demais colegas. Assim, é possível que sejam formados novos conhecimentos e a produção de saberes provenientes da prática (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2014; WITORSKI, 2014).

Posto isso, acredita-se que verbalizar as práticas, conhecer a realidade vivenciada por outro colega e colaborar com a formação de seus pares foram os elementos mais significativos para os estagiários orientados nas reuniões do ECS Ensino Médio naquele período. Essa troca constante transformou as reuniões em momentos prazerosos, uma vez que todos desejavam compartilhar suas experiências e colaborar de alguma forma com o que foi relatado por algum colega. Assim, havia uma percepção de que seus saberes eram mobilizados, sendo estes evidenciados, valorizados e aplicados, tanto em sua realidade de ECS quanto na realidade de outro colega, adaptada para tal, por exemplo.

Ao avaliarem o encontro de orientação, em vídeos os estagiários destacaram especialmente o momento da análise das práticas, sobretudo a possibilidade de expor situações boas e ruins e, com isso, construir aprendizagens docentes. Como se vê nos trechos a seguir:

[...] porque todo mundo tem discutido e apontado situações boas e ruins que são construtivas pra, pra nossa discussão aos sábados. E em vista disso, parece que todos têm se esforçado pra tentar ser melhor é, em todas as intervenções (Discente 1).
[...] nas reuniões aos sábados eu sempre busquei apontar os, as coisas que eu acertei, o que errei, e tentar aprender também com as experiências dos outros, e acho que isso é a coisa mais importante “né”? Conseguir levar para os outros a nossa experiência, absorver as experiências deles, e chegar a um consenso do que seria bom pra poder melhorar a nossa experiência no colégio (Discente 1).

Ainda ao avaliar os encontros, complementando as falas acima,

este mesmo discente completou que durante as discussões era possível chegar ao “[...] consenso do que seria bom pra melhorar nossa experiência no colégio.”, referindo-se diretamente aos princípios organizadores das práticas que, como já citado anteriormente, são as regras de ação construídas a partir da análise das práticas, as quais resultam em um consenso acerca de qual atitude é mais adequada para dada situação (WITORSKI, 2014). Isso, pois, é na troca de experiências que a aprendizagem significativa se torna possível, uma vez que a linguagem atua decisivamente na estrutura do pensamento (VIGOTSKY, 2007).

Ainda, o discente 2 agradece aos pares por compartilharem suas experiências e por se colocarem, afirmando que esses momentos enriqueceram sua formação. Da mesma forma, o discente deixa claro o desejo de que suas colocações também tenham contribuído para a formação de seus colegas. Seu agradecimento reafirma a percepção de que seus colegas, em constante movimento de troca, contribuíram para a sua aprendizagem e formação.

[...] agradecer a cada fala, cada experiência contada por vocês colegas e amigos, é, agreguei bastante, espero também que eu tenha contribuído com minha fala é... com a minha experiência para a vida de vocês, e é isso, a vida é um aprendizado, nós sempre aprendemos um com o outro [...] (Discente 2).

Enquanto a discente 1 indica que muitas vezes o grupo chegava em um consenso nas reuniões com soluções de como melhorar a prática docente na escola, em ações específicas, o discente 2 extrapola e menciona um princípio organizador das práticas, afirmando que o estagiário/professor deve conquistar o aluno para ganhar espaço para ensinar. Ainda, o discente 2 aponta que a comunicação bem feita está sob esse princípio.

[...] a primeira coisa que eu queria chamar à atenção é isso, nós enquanto estagiários, professores, seja o que... qual papel que nós estivermos desempenhando, a primeira coisa que a gente tem que fazer é conquistar! A comunicação, ela precisa ser bem feita, a partir daí a gente terá abertura pra fazer um bom trabalho porque as pessoas estarão abertas a nós, estarão abertas a ouvir e a fazer o que a gente solicitar (Discente 2).

Na mediação feita pela professora, buscava-se relacionar os conhecimentos obtidos em disciplinas do currículo do curso de Educação

Física, tendo em vista possibilitar a transposição didática nas intervenções práticas realizadas pelos estagiários. É possível afirmar que houve grande valorização do compartilhar experiências, por exemplo, ouvindo e/ou opinando sobre as experiências dos colegas.

As experiências que nós fomos contando ali foram fazendo com que nós amadurecêssemos cada vez mais, e estar ali é um motivo muito importante porque a gente acaba aprendendo com a dificuldade do outro, e na minha escola eu passo por uma dificuldade na escola do meu colega né, eles passam por outras dificuldades e a gente vai vendo a superação de cada um deles, de como os professores superaram, de como eles acabaram ajudando os professores (Discente 3).

Eu tinha ‘um certo’ receio de trabalhar com os alunos mais ou menos da minha idade, pois os caras são um pouco mais novos do que eu, então eu não sabia como lidar, isso me deu um pouco mais de segurança, é... a interação com eles provou que eu sei dar aula pra, pra qualquer tipo de pessoas, é... eu me tornei um cara mais seguro em relação à minha prática de ensino, e... hoje eu consigo ser um pouco menos taxativo e impositor, e ter mais diálogo com meus alunos. [...] eu consegui evoluir em relação à minha prática de ensino (Discente 4).

Destarte, a possibilidade de verbalizar para o grupo e de ouvir os pares contribuem para diminuir a insegurança, culminando com a evolução da prática pedagógica desses professores em formação inicial, uma vez que são estimulados a reavaliar-se constantemente, sem receio, em um clima agradável e amistoso em que todos estão em formação. A análise das práticas não permite apenas identificar as práticas, mas, em um movimento constante de troca coletiva, com a verbalização de práticas espontâneas, apreender os princípios organizadores dessas práticas e suas tendências comuns, os quais são importantes para desenvolver futuras práticas profissionais (WITTORSKI, 2014).

Contribuições da análise das práticas para o desenvolvimento docente

A reunião de ECS possibilitou aos estagiários a renovação do desejo de serem professores. Essa renovação, proveniente também das reuniões, se deu pela abertura para falarem as suas experiências e serem ouvidos, sentindo-se motivados e valorizados.

Eu me apaixonei pela docência, eu me apaixonei pela licenciatura novamente em especial a três mil e dois, que foi uma turma que me acolheu bastante [...] (Discente 5).

É é isso gente, tá sendo uma experiência muito boa, as reuniões de estágio têm sido maravilhosas, uma coisa que me surpreendeu porque tá sendo muito melhor do que eu esperava e bastante acrescentador pra minha vida, pro meu conhecimento, e tem me estimulado é... à docência (Discente 6).

As orientações de ECS foram desenvolvidas buscando valorizar as experiências e os saberes experienciais oriundos da prática vivenciada por cada estagiário (TARDIF, 2014). Para isso, recorreu-se a estratégias e métodos motivadores, lúdicos e diferenciados, balizados nos dispositivos de análises das práticas. Nessa perspectiva, Schön (1992) indica que existe uma crise de confiança voltada ao conhecimento profissional do professor, crise esta que provoca a busca por uma epistemologia da prática. Por isso, uma formação que valorize os conhecimentos experimentais, tácitos, intuitivos, do cotidiano, espontâneos, permite ações incríveis.

Análise das práticas e a transposição didática nas intervenções de ECS

A transposição didática acontece quando um conteúdo de saber, definido como saber a ser ensinado, passa por transformações adaptativas conquistando *status* de objeto de ensino e, a partir de então, pode ser ensinado. Os saberes aprendidos na universidade, por exemplo, precisam passar por adaptações para que possam ser ensinados aos alunos na escola. A forma com que esses saberes chegam aos estagiários pode favorecer a transposição didática (CHEVELLARD, 1998).

Nesse sentido, uma discente afirma que as reuniões de ECS realizadas na universidade favoreceram a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mediante discussões, na prática, pois o que era discutido nesse ambiente propiciou o olhar de que o conteúdo era ensinável, uma vez que se partia da prática de cada um.

Agora sobre a reunião do estágio, é a primeira reunião de todas que eu fiz, que realmente tá interferindo positivamente na minha formação em que eu tô podendo aprender alguma coisa, que eu tenho vontade de ler os textos, e que eu venho pra rural não com um peso de ter que estar aqui, mas de saber que eu tenho reunião de estágio e que eu tô podendo colocar o que eu tô

vivenciando lá e, tô podendo levar pra escola o que eu aprendo aqui. Então tem sido bastante proveitoso estar aqui aos sábados na reunião, e tá sendo positivo pra minha formação, enquanto professora (Discente 7).

Uma das discentes mencionou uma reflexão sobre sua percepção a respeito da distância entre os conhecimentos obtidos nas aulas de graduação e sua necessidade na prática, lamentando não ter aproveitado melhor as disciplinas. Essa reflexão e percepção emergiu da aproximação com a realidade da escola feita nas reuniões de ECS a partir das análises das práticas e, ainda, da necessidade da discente em recorrer a esses saberes.

E, falando um pouquinho como a reunião do estágio ela ajuda, como eu já tenho experiência, há um tempinho, eu comecei a observar, desde que eu comecei a trabalhar que ... é totalmente diferente a prática na faculdade com a prática lá fora. E assim, a realização do estágio, ele é muito importante porque mostra pra gente realmente como que é na, no dia a dia, então, é uma coisa que é importante pra o pessoal entender essa... o fazer do estágio ensina, mostra um pouquinho pra gente como vai ser lá, lá fora, né que é diferente daqui (Discente 8).

Eu falo que se eu não tivesse entrado tão cedo na faculdade, eu teria dado mais valor a Escolar 1 e 2⁴, porque quando a gente tá lá fora, dando aula pro... educação infantil, fundamental, que a gente sente falta das aulas né, das práticas, porque ajuda muito a gente (Discente 8).

Uma das aprendizagens evidenciada e compartilhada também em um momento de análise das práticas foi de como agir nas aulas, enquanto estagiária, ao identificar que os alunos não estavam respeitando o que era proposto. Aqui, há a elaboração de um saber.

Também pude perceber nos olhares assim, que uma boa intervenção muda tudo. O aluno tem que reconhecer o professor como uma autoridade sim, mas como alguém que seja exemplar, admirável, e assim, ele passa a gostar e a ter atração pelas aulas, pela afetividade que ele tem pelo professor. Então, o professor tendo estratégia, sensibilidade aos interesses dos alunos isso vai fazendo com que as aulas fluam de maneira mais, de uma maneira melhor (Discente 6).

4 Educação Física Escolar 1 e 2 são disciplinas do quarto e quinto período do Curso de Licenciatura desta Universidade. Ambas as disciplinas têm por objetivo “ensinar” a lecionar na escola básica.

As reuniões de Estágio III foram organizadas sob uma configuração diferenciada, baseada na análise das práticas, com o objetivo de preparar os estagiários para suas intervenções no ensino médio. Por isso, compreendeu ser interessante destacar os sentimentos e percepções destes em relação à metodologia adotada.

E essas aulas, elas foram tão interativas, foi muito importante porque ela é uma professora bastante didática, alegre, e falar sobre essas experiências que nós tivemos no dia a dia foi... assim, adquiri bastante conhecimento, eu vinha puxando esse estágio já há alguns períodos, mas eu não cumpria, e, dessa vez eu resolvi cumprir né, ele todo [...] (Discente 3).

As reuniões de estágio têm sido maravilhosas, uma coisa que me surpreendeu, porque tá sendo muito melhor do que eu esperava e bastante acrescentador na minha vida [...] (Discente 4).

Na graduação nós encontramos pessoas e pessoas, nós encontramos aquelas pessoas que nos acrescentam, aquelas pessoas que conquistam a gente, e por elas conquistarem, a gente dá abertura pra elas trabalharem (Discente 2).

Adorei as aulas aos sábados, e foi muito, construtivas e significantes, foram assim momentos descontraídos e eu acho que eu adorei assim esse momento, achei super validos os encontros aos sábados (Discente 9).

Existem condições capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos, possibilitando uma construção substancial de saberes e conhecimentos, tais como: desfrutar de um clima agradável, estimular o desenvolvimento máximo de potencialidades, interagir entre os alunos e com o professor (VIGOTSKY, 2007). Esses saberes favorecem a transposição didática e a aplicação dos conhecimentos dos estagiários na prática, uma vez que desenvolvem o sentimento de pertencimento e segurança com a realização do estágio, pela construção de um clima amistoso e favorável nas reuniões de orientação de ECS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao projetar-se nos estagiários o protagonismo docente, a partir de seus relatos de experiências de prática profissional realizadas no estágio, a análise das práticas favoreceu o desenvolvimento de segurança em suas atuações, motivando-os ao planejamento e realização de intervenções de

qualidade. Ainda, mesmo que de modo geral, possibilitou visualizar a transposição didática na iniciação à docência dos estagiários, tendo em vista a reflexão acerca deste processo de forma prática durante a aplicação dos dispositivos. Portanto, acredita-se que a análise das práticas realizada no período de estágio contribuiu para um olhar diferenciado às intervenções de docência dos estagiários.

No que diz respeito às reuniões realizadas na universidade, destaca-se o gosto por experienciar reuniões diferenciadas, com estratégias a atividades interativas, como a música, o teatro, a produção textual, a produção de vídeos. O desejo de estar nesse espaço com o grupo os levavam a desejar a participar das discussões, fato que garantia a qualidade das interlocuções, uma vez que estavam motivados e, conseqüentemente, suas falas acompanhavam reflexões, mobilização de saberes e princípios organizadores das práticas. Isso, pois, um ambiente amistoso e agradável favorece a interação, aspecto importante para uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, os dispositivos de análises das práticas possibilitaram vivências ricas, em um clima de crescimento e aprendizagem, sendo considerados exitosos no processo de reflexão na ação e da ação, envolvendo a mobilização de saberes e a elaboração de conhecimentos. Sobre as intervenções, percebeu-se que os estagiários passaram a desejá-las, pois queriam ter experiências e, além disso, queriam compartilhá-las com os colegas, a fim de aprender com a análise e colaboração destes, bem como ensiná-los com suas experiências práticas.

Dentre os aspectos mencionados pelos estagiários em seus depoimentos nos vídeos, destacaram-se, nas reuniões de estágio, como fator mais positivo para eles, a análise das práticas a partir dos dispositivos. Tais atividades foram consideradas geradoras de saberes e, por isso, capazes de enriquecerem a formação e futura atuação docente. A importância da estratégia de reflexão implementada na turma foi evidenciada em todo o contexto das falas.

Por fim, conclui-se que os dispositivos, nesta pesquisa, mostraram-se uma estratégia exitosa e fundamental para a elaboração de narrativas, capazes de fazer com o que os estagiários reflitam sobre suas intervenções, racionalizando os saberes oriundos da prática e colaborando para

uma epistemologia da prática docente. Ademais, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas em contextos diferentes, visando analisar as contribuições dos dispositivos de análise das práticas para a formação docente, para além das vislumbradas nesse capítulo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2011. 280p.
- BATISTA, S.; GOUVEIA, R.; CARMO, R. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-3>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- BOURDIEU, P. **A gênese dos conceitos de habitus e campo**. In: BOURDIEU, P. Poder simbólico. Portugal/Brasil: Difel/Bertrand, 1989, p. 59-73.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: Del saber sábio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. 296p.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WITORSKY, R. A Contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v.44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053143039>. Acesso em: 11 ago. 2021.

O PODCAST COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Victor Romero de Azevedo¹

Introdução

A popularização da internet, em princípio dos anos 2000, permitiu a difusão da informação e do conhecimento. Nos últimos anos tem surpreendido o dinamismo do avanço tecnológico, impactando, de maneira geral, os educadores e a educação. Desse modo, tornou-se cada vez mais frequente a incorporação de ferramentas tecnológicas aliadas à educação. Incorporação que, nesta era de integração tecnológica e sobreposição do digital sobre o físico, é necessário que estes mecanismos tecnológicos sejam cada vez mais capazes de fazer a interação com as políticas pedagógicas. Mais do que isso, sejam capazes de recuperar o interesse dos alunos, que ao longo dos anos foi perdido para canais do Youtube feitos geralmente por não-especialistas, que muitas vezes apresentam a história de maneira errada, e sem embasamento científico, tornando o público discente suscetível à manipulação histórica.

A internet é hoje um dos novos, e potentes, espaços de aprendizagem. A rapidez e o imediatismo são fortes marcas da produção da informação. As novas tecnologias ampliam a demanda das novas gerações por conteúdos atrativos e diretos, que auxiliem no aprimoramento da prática docente. De acordo com Vânia Kenski, “é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado,

¹ Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense. Pós Graduado em História e Cultura Afro Brasileira e Metodologia de Ensino de História pela Faculdade de Educação São Luís e em Orientação Educacional pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. E-Mail: victorromero@id.uff.br.

independentemente do grau de escolarização alcançado” (KENSKI, 1997, p. 60). Segundo Raone Souza, o elemento inovador por trás da utilização do Podcast, em relação a outras mídias, está na medida em que

“O podcast possui uma especificidade tecnológica que permite aos usuários uma maior liberdade na sua relação com o conteúdo, permitindo que seja possível escolher seus programas preferidos sem depender exclusivamente de conteúdos previstos em uma grade de programação. As mídias tradicionais, como o rádio e a televisão, permitem apenas que os usuários recebam passivamente o conteúdo sem, no entanto, estabelecer uma relação interativa.” (SOUZA, 2017, p. 44).

A utilização do podcast pode ser hoje um recurso didático importante para a aprendizagem histórica. Aqui buscamos colocar em debate as novas possibilidades de se utilizar este recurso tecnológico em sala de aula, evidenciando que sua utilização também possibilita ao professor a produção de inúmeros conteúdos em forma de áudio, utilizando o ensino híbrido, hoje tão celebrado pelos grandes grupos educacionais brasileiros, em sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que o interesse na busca por novas formas de ensinar, assim como de novos objetos de interesse do ensino de História surgem da necessidade que propicia novas questões elaboradas pelos historiadores do presente, inseridos em uma sociedade em constante transformação. Os professores, que hoje estão em sala de aula no ensino básico, conseguem observar, cotidianamente, como os hábitos e comportamentos discentes são moldados pela cultura digital, que transforma as redes de sociabilidade desses jovens através do contato frequente com a tecnologia. O ambiente digital tem contribuído para reduzir distâncias entre os estudantes e o objeto de estudo, dando uma “coloração mais vívida” a aprendizagem de diversos conteúdos. De acordo com Manuel Castells,

“A conectividade como elemento de divisão social está diminuindo rapidamente. O que se observa, contudo, naquelas pessoas, sobretudo estudantes e crianças, que estão conectadas é que aparece um segundo elemento de divisão social mais importante que a conectividade técnica: a capacidade educativa e cultural de utilizar a Internet. Uma vez que toda a informação está na rede – ou seja, o conhecimento codificado, mas não

aquele de que se necessita – trata-se antes de saber onde está a informação, como buscá-la, como transformá-la em conhecimento específico para fazer aquilo que se quer fazer. Essa capacidade de aprender a aprender, essa capacidade de saber o que fazer com que se aprende, essa capacidade é socialmente desigual e está ligada à origem social, à origem familiar, ao nível cultural, ao nível de educação. É aí que está, empiricamente falando, a divisória digital neste momento. (Castells, 2005, p. 267).

É cada vez mais necessário que, como cita Manuel Castells, se aprenda a aprender. O ambiente digital suscitou novas formas de aprender e ensinar em nossa sociedade, que impactaram diretamente as experiências de professores e alunos. A internet pode ser hoje considerada com uma espécie de “nova Biblioteca de Alexandria”, à medida que quase todo o conhecimento disponibilizado pela humanidade pode ser acessado pelas mais diversas classes sociais. Por outro lado, é importante destacar que a comunicação digital ainda não é uma prática universal, mantendo-se ainda muito restrita em regiões de difícil acesso ou em áreas periféricas do Brasil. A popularização das redes não significou a sua universalização, algo ainda distante mesmo nas grandes metrópoles brasileiras. Escolas públicas da periferia das grandes cidades e do campo ainda sofrem com acesso precário ou inexistente às novas tecnologias.

Hoje, quando falamos do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação, as chamadas TICs², nos referimos ao fato de que é necessário trazer para a escola a discussão sobre o que essa implementação traz com ela, que são as novas configurações no processo de ensino e aprendizagem. Para Vani Kenski, “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica” (KENSKI, 2012, p. 22). A tecnologia possibilita ao

2 O uso dessas novas tecnologias de informação e comunicação contribuem para novas práticas pedagógicas, uma vez que são baseadas em novas concepções de conhecimento, tanto de alunos como de professores, transformando o processo de ensino-aprendizagem. José Moran considerou, corretamente, em *Novas Tecnologias e Mediações Pedagógicas* (2007) que estas novas tecnologias não substituíram os professores, mas ao contrário, iriam permitir que várias tarefas e funções destes pudessem ser transformadas, como vem ocorrendo recentemente no ensino de História.

homem desenvolver técnicas para facilitar seu trabalho e, principalmente, ampliar a comunicação em tempo real e imediato, independentemente das distâncias ou localidades onde as pessoas estejam. Ainda de acordo com Kenski,

“Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e sabe-res se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica é o desafio a ser assumido por toda sociedade”. (KENSKI, 2012, p. 41).

Outro fator de relevância que precisa ser levado em conta, é que os recursos tecnológicos e os novos métodos de articular a aprendizagem dos alunos não resolvem por si todos os problemas do ensino, mas são importantes instrumentos de mediação, uma vez que “a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade” (TEZANI, 2017, P. 297). Os benefícios da tecnologia na aprendizagem começam a ser conquistados se a escola é considerada como um todo, formando uma unidade. É preciso, então, levar em consideração as possibilidades, os limites e os entraves, para que o espaço escolar - onde coexistem professores, alunos e toda uma gama de relações sociais - se torne efetivamente um espaço de inclusão social e digital, levando, de fato, os educandos a aprenderem mais e melhor os conteúdos.

Nas últimas duas décadas, a popularização das mídias digitais tem exercido papel fundamental na mudança de hábitos dos jovens, que cada vez mais passam a se pautar através dos influenciadores digitais, causando grande impacto no mundo real aquilo que é debatido na rede. Com o tempo, se fez necessário que muitos historiadores também comessem a se apropriar das mídias digitais tanto para ensinar ou debater com seus pares, quanto assumiram um papel no debate público nos últimos anos para corrigir deturpações e negacionismos históricos promovidos tanto por influenciadores digitais quanto por figuras políticas.

Hoje, o conhecimento histórico circula na internet das mais variadas formas, sendo reconstruído das mais diferentes formas por aqueles que trabalham este conhecimento, seja na forma de texto, quanto de áudio ou vídeo. Tal fato, de modo colateral, tem gerado um grande impacto na consciência histórica dos alunos. Essa consciência histórica é caracterizada por um conjunto de operações mentais pelo qual os seres humanos orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática, em sociedade, definição trazida por Jörn Rüsen que, de modo complementar, a define como algo que os homens e mulheres não podem escolher ter ou não, mas que, segundo o autor,

“(...) é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo (...)” (RÜSEN, 2001, p. 78).

Os alunos, como sujeitos históricos, são capazes de mobilizar, de acordo com Luís Fernando Cerri “um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente” (CERRI, 2001, p. 99). Os alunos, desse modo, constituem-se em sujeitos históricos e possuem uma consciência histórica, que certamente é mobilizada em suas relações com colegas, professores e a escola³.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas no campo da educação para aprimorar o desempenho e a apreensão de conhecimentos pelos discentes, auxiliando o professor na organização de materiais e na ilustração de conteúdos que os tornem mais fáceis - e compreensíveis - de serem trabalhados em sala de aula. Esse esforço também possibilita a criação de diversas atividades dentro do espaço escolar, amparado no

3 Podemos considerar, a partir dos trabalhos de Jörn Rüsen, que ter uma consciência histórica é, sobretudo, ter uma consciência da mudança, uma vez que a consciência histórica se constitui na narrativa - conceito caro ao ensino de História - e é constituída por ela. Assim, temporalidade e narrativa possuem uma relação complexa e complementar, uma vez que a narrativa torna o tempo humano e o tempo torna a narrativa compreensível.

uso em sala de aula, de vídeos e jogos. Este último é o caso bem ilustrado dos jogos “Sociedade Nagô: o início” e “Sociedade Nagô: o resgate”⁴. Lançados em 2018, em uma parceria entre a produtora Strike Games e o Governo da Bahia, estes jogos têm como plano de fundo o levante de escravizados ocorrido em Salvador, Bahia, em 1835, e contam com a resolução de mistérios, desafios, tarefas e construção de pequenos textos. Iniciativas como esta ainda são poucas, mas têm o poder de contribuir, e muito, com a potencialização da educação e do ensino de História nos ambientes virtuais.

Há, nos últimos anos, um crescimento sensível das reflexões e iniciativas trazidas no campo da História, particularmente a partir do uso de jogos eletrônicos, da gameificação e de recursos como o podcast ou o videocast - um podcast no formato de vídeo. Podemos afirmar que “a gamificação é uma forte aliada às práticas didáticas (vida real), pois torna o aprender mais significativo pelas conquistas vivenciadas nos jogos, e com isso consegue-se engajar, motivar e incentivar os estudantes em seus processos de construção de conhecimento” (ALEXANDRE; SABBATINI, 2013, p. 14). O mesmo que é válido para a gamificação podemos afirmar em relação a produção de podcasts, que podem ser mobilizados pelos alunos dentro ou fora do ambiente escolar, e são um valioso ativo no processo pedagógico e de construção do conhecimento histórico. Apesar do aprimoramento dessas práticas na última década, no entanto, permanecem algumas lacunas na produção destes dois instrumentos pedagógicos, sobretudo no que diz respeito ao nosso objeto: os podcasts. Ainda são escassos aqueles produzidos por historiadores de formação, que podem efetivamente dar suporte aos estudantes, atualmente, ainda são significativamente mais volumosos aqueles podcasts que se limitam a discutir, especificamente, atualidades e (ou) curiosidades históricas sem preocupação com a mais recente produção intelectual.

O desenvolvimento trazido pelas TICs possibilitou uma mudança não só no ensino de História, mas em todo o ensino básico e superior. Neste último, é sintomático que as tecnologias digitais tenham permitido

4 Ambos os jogos podem ser encontrados para download gratuitamente no Google Play Store no endereço eletrônico: <<https://play.google.com/store/apps/detail?id=com.StrikeGamesBr.NagoInicio>>.

aos historiadores acadêmicos romper as barreiras da acadêmica e atingir o público mais amplo, através de podcasts ou videocasts, permitindo que a pesquisa acadêmica, levada ao público leigo de maneira didática, possibilite por estes leigos, ávidos de consumir conteúdo histórico, a compreensão de debates que estão em voga na academia e na sociedade. Recentemente, a queima da estátua do bandeirante Manuel de Borba Gato (1649-1718)⁵ foi objeto de análise de diversos meios de comunicação, que procuraram trazer historiadores para o debate. Foi o caso da antropóloga e historiadora Lília Moritz Schwarcz que participou de podcast promovido pela Folha de São Paulo poucos dias após o ocorrido⁶.

Ensino de História nas redes e a História Pública

A História Pública surgiu na Inglaterra através da História Oral e se estabeleceu como legítima dentro do campo historiográfico a partir da década de 1970. Desde então o interesse por ela aumentou consideravelmente, tendo a problemática dos usos públicos da História chamado a atenção dos historiadores de diversas partes do globo, a partir de uma preocupação com a maneira que o conhecimento histórico tem sido apropriado fora do espaço acadêmico e os usos que têm sido feitos dele. Nesse ponto, afirmam Juniele Almeida e Marta Rovai que,

“A história pública é um conceito escorregadio por abrigar múltiplas tendências profissionais e acadêmicas, e por isso exige responsabilidade e compromisso acadêmico e social. A prática da história pública como ‘apresentação popular do passado para uma gama de audiências’ se relaciona com a forma como adquirimos nosso senso do passado, colaborando para nosso posicionamento sobre o presente e o futuro frente a questões que dizem respeito a problemas sociais, tradições culturais, hábitos, demandas de gênero e de classe, e a demanda por

5 Manifestantes atearam fogo à estátua do bandeirante durante manifestação ocorrida em São Paulo em 24.07.2021, entre as pautas estava o impeachment do presidente Jair Bolsonaro e o avanço da vacinação em todo país. A queima do monumento abriu espaço para a discussão sobre o passado colonial e escravista do país, e sobre a permanência destes nos espaços públicos.

6 JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. Podcast Café da Manhã. Qual a História do Brasil que Borba Gato e outras estátuas contam. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2021/07/qual-a-historia-do-brasil-que-borba-gato-e-outras-estatuas-contam-ouca-podcast.shtml>>. Acesso em 31.07.2021.

políticas públicas” (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 04).

No Brasil a discussão sobre os usos públicos da história chegou no início do século XXI, por volta de 2001, mesmo período em que a internet se popularizava no país e se aventava o uso da internet com fins pedagógicos. Suscitando os primeiros estudos em terras brasileiras na área, a História Pública assumiu uma feição própria, diferente daquela da Europa e dos Estados Unidos, devido às especificidades do campo local e das realidades sociais e históricas próprias nacionais. Aqui, a História Pública se voltou para a popularização do conhecimento histórico acadêmico. A constituição da História Pública no Brasil fez emergir, além dessa popularização, uma preocupação com o lugar de fala de personagens antes invisibilizados em nossa sociedade - preocupação fundamental na história oral - e trouxe o questionamento epistemológico da noção de público, algo basilar quando nos propomos a trabalhar a relação entre este conceito e o ensino de História. Ela possibilitou novos caminhos e inovações a essa disciplina. No entanto, seu papel não limitou-se a divulgação, trabalhando também a “busca da valorização cultural cotidiana, da ampliação do conhecimento sobre a produção de músicos e artistas, ou promovendo o acesso e o debate em torno de produções ou acontecimentos artísticos desconhecidos por certos setores sociais” (ALMEIDA; ROVAI, 2013, p. 06).

Não seria correto, então, que limitássemos à História Pública ao papel meramente de questão narrativa ou, tampouco, limitássemos a uma tradução da linguagem acadêmica para um público leigo. De fato, a História Pública se constitui em um espaço aberto ao debate. Pensar o espaço e o debate público - para um público que se torna visível ao historiador - também implica pensar o espaço privado, este permeado por interesses próprios - e, vale dizer, nem sempre democráticos. O “público” é o espaço do diálogo e do confronto de ideias; é o espaço em que o discurso ganha sua dimensão coletiva, com base nas experiências individuais, nas histórias de vida. Em relação à História Pública, é importante que consideremos que estes discursos que produzem narrativas, não se limitam ao espaço escolar ou acadêmico, mas assume também outros espaços públicos. Não é possível fazer uma História Pública sem inserir - e pensar quem é - o público dentro da mesma. Estamos de acordo com Rovai, para

quem a História Pública é um posicionamento intelectual e político de observação da realidade, e também uma “opção pela organização, pela mediação e pela divulgação de conhecimentos que, muitas vezes, estão fora do território da academia e que também ultrapassam o currículo escolar” (ROVAI, 2018, p. 187).

Pensar a História como discurso narrativo em um tempo como o nosso, marcado pela influência das TICs na educação, é também pensar uma História indissociável do debate constante no mundo digital, e do público que é o receptor desses conteúdos. Além, destas preocupações, o professor também precisa lidar com uma outra problemática que é prejudicial ao ensino: o fato de alguns pesquisadores acadêmicos considerarem as disciplinas escolares como simples reproduções do conhecimento acadêmico - este conhecimento ensinado nas universidades a partir de pesquisas com rigor metodológico e científico. Essa forma de pensar implica em uma visão de que as disciplinas escolares são um conhecimento secundário, meras simplificações de um conhecimento acadêmico que deveriam ser traduzidas para o espaço escolar. Tal concepção desconsidera que há nessa passagem um processo de transposição didática⁷ dos conteúdos, e não leva em conta os aspectos próprios da cultura escolar, pois se baseia na ideia de que o saber escolar é dependente exclusivamente do conhecimento acadêmico. Esta concepção contribui para uma hierarquização do saber, atribuindo a escola um papel secundário na produção do mesmo. De acordo com Ana Maria Monteiro,

“Ainda presente no imaginário e prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; ignora os estudos culturais e sociológicos que

⁷ A transposição didática pode ser entendida, grosso modo, como a passagem de um saber acadêmico para um saber ensinado. Yves Chevallard, em seu livro “Transposição Didática” (1991) entende este processo como aquele no qual um conteúdo que foi designado como um saber a ensinar sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Tais transformações fariam de um “saber sábio” em saber ensinável.

vêm o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; e que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas” (MONTEIRO, 2001, p. 122).

Não é possível, então, “ranquear” saberes em escala de importância, pois o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar possuem objetivos distintos, visto que são direcionados a diferentes públicos, e que professores e alunos possuem subjetividades próprias. De mesmo modo, quando transpomos conteúdos do meio acadêmico para as mídias digitais, precisamos estar atentos à maneira que o público receberá e assimilará estes conteúdos.

O uso do Podcast como prática potente para o ensino de História

Atualmente, os podcasts estão em evidência dentro e fora da Academia, devido a um aumento considerável do número de ouvintes e programas disponibilizados em plataformas de streaming. Segundo estudo da Kantar IBOPE, 8% dos brasileiros ouvem podcasts atualmente, ou seja, cerca de 35 milhões de usuários, o que demonstra a força dessa mídia⁸. Podemos definir o podcast como uma mídia da cultura digital em formato de áudio. O diferencial desta produção, em relação a outras mídias, é que esta privilegia bate-papos e debates entre seus participantes. Desse modo, os produtores escolhem previamente um tema e exploram o mesmo ao longo do episódio, o que pode ser feito de maneira informal ou por meio de discussões. Já a distribuição dos episódios pode ser realizada por meio de um site ou blog, contudo, as características fundamentais dos podcasts são aquelas que Barros e Menta conceituam como “um programa de rádio personalizado (...) vinculado a um arquivo de informação (feed) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor (BARROS; MENTA, 2007, pp. 02-03).

8 LOURES, Alexandre; CASTRO, Flávio. Nas ondas do áudio: 8% dos brasileiros ouvem podcast e tendência só cresce. Disponível em: <<https://exame.com/bussola/nas-ondas-do-audio-8-dos-brasileiros-ouvem-podcast-e-tendencia-so-cresce/>>. Acesso em 31.07.2021.

Além do fácil acesso, outro elemento que diferencia o podcast de outras mídias de áudio é um sistema que permite aos usuários maior liberdade na escolha dos conteúdos, como a seleção de temas específicos sem depender de conteúdos prévios na programação ou precisar seguir uma ordem cronológica. O podcast possui uma história recente, que remonta ao início dos anos 2000, e que está intimamente relacionada com a democratização do acesso ao ambiente virtual. Outro fator positivo relacionado aos podcasts é a facilidade do acesso a informação, que se constitui em um ativo valioso para os estudantes que precisam destes conteúdos para o vestibular ou mesmo para pesquisas escolares. Estas características são fatores que explicam a popularidade que esse tipo de conteúdo tem alcançado no Brasil, contando hoje com um crescente número de ouvintes e com uma multiplicidade de conteúdos disponíveis online. Ao concentrar nossa atenção, entre tantas outras TICs, nos podcasts, nos propomos a discutir o fato de que eles podem ser incorporados nas aulas de História como um importante complemento ao livro didático e as aulas expositivas, contribuindo para dinamizar o aprendizado através de uma ferramenta que pode ser acessada facilmente a qualquer tempo e em qualquer local pelos estudantes.

Considerando um bom número de podcasts disponíveis, procuramos nesse capítulo observar como essa mídia pode servir de referência ao ensino de História da educação básica. Hoje, estão disponíveis alguns podcasts que são produzidos por pesquisadores atuantes dentro da academia - muitos deles, hoje orientados à História Pública - como é o caso, por exemplo, do Café História⁹, podcast pertencente ao site mesmo nome. Criado pelo professor e historiador Bruno Leal, professor da Universidade de Brasília, o podcast foi iniciado em 2019, focado na narração dos fatos e na produção de verbetes, sempre de maneira informal nos temas que se pretende discutir, já tendo participado de suas edições historiadores com um grande peso na academia, como Odilon Caldeira Neto (O que foi o Integralismo?), Michel Gherman (O que é sionismo?), Thiago Mourelle (Quem foi Pedro Ernesto?) e, recentemente Nilton Mullet Pereira (Quem

9 O podcast Café História pode ser encontrado em: <<https://open.spotify.com/show/5AUYHp51qRMBYY5tFfu0I0?si=F13tDIRQtSBfZPeGN6jVQ&nd=1>>. Acesso em 28.07.2021.

foi Paulo Freire?); outro que segue a mesma linha é o podcast História FM¹⁰, criado em 2019, produzido pelo professor Icles Rodrigues, e que, na mesma linha do Café História, busca trazer pesquisadores da área de ciências humanas, sobretudo História, para discutir temas pertinentes a área, tais como Otávio Luiz (Império do Mali), Júlio Bentivoglio (Tempos Históricos) e Fábio Morales (Grécia Antiga). O que se percebe em ambos os podcasts é a participação de professores especialistas em suas áreas, na maioria dos casos, professores doutores, que fazem a transposição do conhecimento acadêmico para as mídias.

Há também os podcasts sobre História que não possuem vínculo acadêmico, como é o caso do *Escriba Café*¹¹, idealizado por um profissional da área de História, Christian Gurtner, que não é atuante no meio acadêmico. Nesse podcast, são discutidos assuntos tanto do campo da História quanto de atualidades. Outro podcast que podemos citar é o *Buenas Ideias*¹², produzido pelo jornalista Eduardo Bueno, que ganhou destaque na produção de conteúdos voltados a produção historiográfica em fins da década de 1990 e início dos anos 2000 a partir de obras como “A Viagem do Descobrimento” e “Náufragos, Traficantes e Degredados”, ambas de 1998 e por outras como “Brasil, uma História” (2003) e “A Coroa, a Cruz e a Espada” (2006). Nesse podcast, Bueno discute de maneira irreverente temas específicos da História do Brasil. Pelo maior apelo midiático deste autor, é natural, que seu podcast tenha uma maior recepção do público leigo. Podcasts como estes últimos, estão mais voltados para o entretenimento e a discussão de temas abertos no campo da História do que preocupados com questões conceituais e de pesquisa histórica, contando, dessa maneira, com menor rigor acadêmico em sua produção.

Atualmente, o audiovisual têm sido muito utilizados pelos professores de História, através de filmes, documentários, e séries históricas para apresentar o aluno a certa vivência sobre o passado, trazendo para a

10 O Podcast História FM pode ser encontrado em: <<https://podcasts.apple.com/br/podcast/hist%C3%B3ria-fm/id1465480973>>. Acesso em 29.07.2021.

11 O Podcast *Escriba Café* pode ser encontrado em: <<https://www.escribacafe.com/escriba-cafe>>. Acesso em 28.07.2021.

12 O Podcast *Buenas Ideias* pode ser encontrado em: <<https://open.spotify.com/show/7IXds6dtOm6aBj1ECUcDAh>>. Acesso em 28.07.2021.

sala de aula discussões acerca dessas produções. Outra ferramenta bastante utilizada é a música, que se tornou objeto de pesquisa para o ensino de história, como documento e como recurso didático, permitindo aos professores uma maior aproximação do universo cultural e da realidade social dos jovens, sobretudo dos jovens periféricos, que muitas vezes tem a música popular - como o funk, por exemplo - como uma de suas poucas referências. No entanto, muitos professores ainda permanecem à margem desse processo, não sabendo trabalhar em sala as tecnologias digitais. Isso se deve a problemas, de acordo com Raone Souza, passam “pela própria formação desses profissionais, a falta de investimento em infraestrutura escolar, na valorização econômica dos profissionais da educação, até problemas de cunho epistemológico da própria ciência histórica com relação as TICs” (SOUZA, 2016, p. 33).

O audiovisual e a música são largamente empregados hoje em sala de aula, algo mais difícil de ser percebido em relação ao podcast, geralmente utilizado quando trata de trabalhar conceitos ou discussões muito específicas no campo das ciências humanas. De menor utilização no espaço escolar, a chave para entender o alcance desta mídia está na força de uma narrativa bem empregada, que permite ao aluno uma experimentação e um conhecimento do passado através de um debate realizado de maneira informal ou de uma narrativa que valorize as vivências e experiências dos personagens históricos. Nos últimos anos com o avanço das tecnologias digitais, a mídia podcast têm crescido no Brasil, principalmente entre o público jovem. Nesse novo universo que se abre para a educação através das tecnologias digitais, o podcast poderia ser um recurso didático importante para a aprendizagem de conteúdos históricos. Conforme o ensino híbrido ganha força - principalmente no período atual, marcado pela pandemia da covid-19 - como parte das chamadas metodologias ativas¹³, que buscam estimular o protagonismo discente e sua autonomia para o aprendizado, novos instrumentos para a mediação

13 Podemos considerar como metodologias ativas aquelas onde o aprendizado ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo, seja ouvindo, falando, discutindo ou ensinando um determinado tema para a turma (sala de aula invertida). Nessa metodologia o aluno é estimulado a construir o conhecimento ao invés de o receber pronto. Nesse ambiente, o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem, e não como fonte única.

do ensino se fazem necessários.

A experiência de aprendizagem através das tecnologias digitais e das novas mídias - como é o caso do podcast - é fundamental e traz consigo uma série de possibilidades aplicáveis ao ensino de História. Uma vez que esta ferramenta estimula a autonomia investigativa dos educandos, sua imaginação e sua criatividade a partir de uma experiência narrativa ou de um debate, ela permite transportá-los a outros lugares e temporalidades. Na chamada era digital, em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, imerso na cibercultura e tendo a Escola como lugar de convergência das mídias não se pode pensar em um currículo que não leve em consideração as TICs¹⁴. As rápidas transformações tecnológicas da era digital impõem um novo ritmo ao ensinar e ao aprender. A maior parte do esforço, no entanto, está na mão dos próprios professores, que necessitam se atualizar a esta nova realidade. De acordo com Francisco Imbernón, “para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual” (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Considerações finais

A produção de Podcasts, bem como de outras ferramentas, tais como a de jogos, sites interativos, vídeos, aplicativos, e quiz abriram um importante horizonte a ser explorado no ensino de História, e que contribuem positivamente na formação discente. As tecnologias digitais possibilitaram um novo meio de pesquisa e busca de informações, podendo o professor lançar mão de inúmeros recursos que, quando inseridos na prática docente, podem interferir positivamente no processo de aprendizagem dos alunos. A utilização das TICs tem se mostrado uma forma interessante para estimular os alunos em uma aprendizagem autônoma

14 Precisamos considerar que as tecnologias digitais ainda não são uma realidade no currículo de muitas escolas, bem como para boa parte dos estudantes brasileiros de baixa renda, uma vez que a realidade social das comunidades em que estão inseridos se constituem em obstáculo para o trabalho com filmes, séries, músicas ou podcasts pelo fato dessas escolas ainda permanecerem alheias às tecnologias digitais, sobretudo, pela falta de recursos e de investimento público em diversos municípios brasileiros.

onde eles possam perceber a si como sujeitos.

Na atualidade, sobretudo neste período de pandemia, nós professores estamos sendo desafiados mais do que em qualquer outro período, a utilizar as novas tecnologias em favor do ensino de aprendizagem dos conteúdos. Desde os primeiros anos do século XXI, com a maior difusão dos computadores pessoais e o acesso crescente à internet, o acesso à informação e a comunicação passaram por mudanças profundas, tanto na esfera da vida cotidiana como em atividades especializadas de trabalho e pesquisa. As TICs têm influenciado, sobretudo, a educação da geração que passou a ser chamada de nativos digitais, aqueles jovens nascidos após a popularização da internet, em princípios dos anos 2000.

A Educação e o ensino de História não ficaram à parte dos impactos dessas novas tecnologias e isso tem suscitado uma profunda mudança nas formas de aprendizagem e no acesso à informação, particularmente na educação básica. Em termos de conhecimento e informação, as redes possibilitam uma constante conexão entre pessoas e um número incalculável de imagens históricas, registros e narrativas. A ampliação dos podcasts dedicados ao ensino de História tem criado um desafio e ao mesmo tempo uma grande possibilidade para o campo da História. Nessa tarefa de divulgação do conhecimento produzido na academia, é fundamental o trabalho dos historiadores público e a sua presença no debate público. Estes são grandes aliados na divulgação científica para além dos bancos acadêmicos, sendo fundamental a sua participação e produção de podcasts, vídeos, documentários, e uma série de outros materiais que auxiliem na divulgação do conhecimento científico. Nesse processo de transformação digital e adoção de novas tecnologias em sala de aula, professores e alunos da educação básica são protagonistas, contribuindo para a construção de uma possibilidade de aprendizagem mais leve e divertida.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: Entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal: UFRN, 2013. Disponível em: <<https://snh2013.anpuh.org/resources/>

anais/27/1364156201_ARQUIVO_TextoFinal_ANPUHNATAL_HistoriaPublica_2013.pdf>. Acesso em 30.07.2021.

ALEXANDRE, Carla; SABBATINI, Marcelo. A contribuição dos Jogos Digitais nos processos de aprendizagem. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2013, Recife. Anais do 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Recife: UFPE, 2013.

BARROS, Gílian Cristina; MENTA, Eziquiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información y Comunicación (epitic), [s. L.], v. 9, n. 1, p.1-14, abr. 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012621.pdf>>. Acesso em 19.07.2021.

CASTELLS, Manuel. A internet e Sociedade em rede. In: Por uma outra comunicação. MORAES, Dênis (Org). Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. Revista de História Regional, 6ª Edição. Ponta Grossa, UEPG, 2001. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf>. Acesso em 30.07.2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, D. et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8ª Edampinas: Papirus, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: Entre saberes e práticas. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 74. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVR-rYK6hw3wK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 31.07.2021.

ROVAI, Marta Gouveira de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: RABÊLO, Juniele; MENESES, Sônia (orgs). História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da

ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SOUZA, Raone Ferreira de. Usos e possibilidades do podcast no Ensino de História. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFF, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174622/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Raone%20Ferreira%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em 18.07.2021.

_____. O podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: Que possibilidades? Transversos: Revista de História. Nº 11. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/31585>> Acesso em: 18.07.2021.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia da Educação. Vol 19, nº 02. Araraquara, 2017.

AS CONTRIBUIÇÕES DE DARCY RIBEIRO PARA A MANUTENÇÃO DO DISPOSITIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rodrigo Milhomem de Moura¹

Alexandre Ferreira da Costa²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível uma Educação Integral (EI) no Brasil? Para muitos, é possível sim; para outros, é uma realidade que se mostra inalcançável no país. Muitas são as justificativas de ambos os lados. Para nós, essa modalidade educacional ainda é um sonho possível. Contudo, no trabalho, temos a pretensão de demonstrar como ela se constitui como um dispositivo e quais seus ecos na gestão de Darcy Ribeiro, especificamente. Reiteramos que, a partir do momento em que a EI é concebida como dispositivo, também entendemos que EI, educação de tempo integral e educação integral de tempo integral são faces de um mesmo dispositivo, que se adaptou às mudanças e às épocas. Por isso, não nos atemos às definições do que vêm a ser cada uma dessas modalidades, mas ao fato de que “o que pode ser dito é que a conceituação de integralidade em educação se altera historicamente” (SANTAIANA, 2015, p. 24).

-
- 1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras e Linguística (UFG). Participa do Grupo de Pesquisa Portos e do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).
 - 2 Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2015). Líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).

Santaiana (2015, p. 24) reitera que “a formação integral do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que dizem como ela deva se dar. A humanidade há muito se questiona sobre como deveria se constituir essa formação”. Além disso, a autora, EI carrega uma historicidade e não é algo contemporâneo, tendo surgido com os gregos, a partir da Paideia grega – formação integral. No modelo de educação grega, segundo Manacorda (2010), a educação serviria para modelar o corpo e a alma, visto que as práticas de ensino adotadas contemplavam música e ginástica, e assim colocariam em sintonia “o indivíduo”, desenvolvendo suas múltiplas esferas.

No Brasil, ainda há resquícios da Paideia grega e alguns dos principais escritos da EI permeiam as primeiras décadas do século XX, com os chamados Educadores da Escola Nova, tendo Anísio Teixeira como o nome mais relevante da área à época. Posteriormente, Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola, implementa os Centros Integrados de Ensino Público (Ciep), no Rio de Janeiro, para desenvolver a educação de tempo integral e a formação de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Mas, seria a EI um dispositivo ou apenas um discurso ou um enunciado? O estudo de Garré e Henning (2015) ajudou-nos nesse processo, uma vez que as autoras concebem a educação ambiental como um dispositivo e entendem que ele é preenchido por uma série de elementos. Além disso, é sustentado por outros dispositivos, principalmente o midiático e da sustentabilidade, como também por discursos de políticas públicas ambientais e sociais. Assim, para elas a fabricação do dispositivo ambiental

[...] se dá a partir de diferentes elementos, sejam eles discursivos ou não, tais como: discursos de Organização Não Governamentais (ONGs) preocupadas com as questões ecológicas; enunciados midiáticos (campanhas publicitárias, propagandas, filmes, histórias em quadrinhos, revistas, jornais, etc.); discursos científicos; bem como discursos propagados a partir da implementação de políticas públicas, e de tantas outras formas (GARRÉ; HENNING, 2015, p. 55).

Logo, na visão das autoras, os vários elementos que se colocam em rede atuam na fabricação do dispositivo ambiental. No mesmo viés de debate, outro estudo que contribuiu para nossa compreensão da EI como dispositivo foi o estudo de Gregolin (2015) sobre o dispositivo escolar. No

texto, ela busca “analisar práticas discursivas inscritas em imagens fotográficas que organizaram a constituição do dispositivo escolar no Brasil, nos primeiros anos da República” (GREGOLIN, 2015, p. 6-8). Dessa forma, esboça alguns elementos que ajudaram a constituir o dispositivo escolar e expressa que sua identidade está ligada a um ideário nacional. Muda-se toda a conjuntura histórico-social do país e “a paisagem das cidades foi alterada pela instalação de prédios escolares suntuosos: inaugurava-se a rede de um dispositivo de saber e de poder” (GREGOLIN, 2015, p. 6-8). Assim, o dispositivo escolar se instaura no Brasil e, pelas fotografias, a autora deduz algumas das técnicas de subjetivação, dedisciplinarização e de docilização dos corpos no tempo e espaço.

Seguindo a mesma linha de raciocínio dos trabalhos das citadas autoras, acreditamos que o dispositivo da EI é fabricado e constituído por leis, documentos, diretrizes, planos de educação; discursos científicos e pedagógicos; discursos de educadores, como Anísio e Darcy Ribeiro; discursos político-partidários e de órgãos nacionais e internacionais sobre a necessidade de melhorias, ampliação do tempo de estudo e qualidade na educação; planos de governo; políticas públicas de ampliação do tempo e de investimentos financeiros em escolas de educação e período integral; campanhas e publicidades em TV aberta sobre o aumento da jornada escolar e de vagas nas EI; discursos de estudantes; apelos das camadas menos favorecidas por escolas integrais de tempo integral para terem onde deixar seus filhos e assim poderem trabalhar; dentre tantos outros elementos que estão em relação e são permeados pelas relações de poder, saber e verdade na teia discursiva.

Feitas essas observações, consideramos e reconhecemos a quantidade e a complexidade dos dispositivos que permeiam a Educação. Por isso, entendemos que o dispositivo educacional da EI, ou simplesmente dispositivo da integralidade, é mais um entre os inúmeros outros instaurados nesse sistema educativo. Contudo, apresenta aspectos que o distinguem dos demais, como, por exemplo, o tempo integral, que possibilita mais tempo de interação entre os sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, outras práticas de objetivação e subjetivação dos sujeitos. Responde a certas emergências históricas e estabelece suas curvas de visibilidade, de enunciabilidade, suas linhas de força e de subjetividade (DELEUZE,

1996), apresentando, ainda, função estratégica dominante diferente em cada um dos momentos que emerge. Nessa acepção, Gonçalves (2006, p. 135) faz algumas ressalvas que nos ajudam a entender as relações de poder e saber que permeiam a EI:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação.

A afirmação anterior representa o sonho de uma educação, de fato, inclusiva, completa, integral, na qual se possibilitam o acesso e a ampliação do conhecimento à classe popular. Uma escola que oferta a possibilidade de mudança e transformação social. Dessa forma, uma EI capaz de ultrapassar as barreiras e as fronteiras político-partidárias, que rompem as linhas de força de apenas uma época, transformando-se em bandeiras permanentes em cada gestão de governo, em especial, do governo de Brizola e de Darcy Ribeiro. Nosso objetivo é assim: discutir como o dispositivo da integralidade permeou e fez ecos na década de 1970-90. Nesse viés, considerando a complexidade que é a pesquisa científica, empenhamos, neste trabalho, uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2009) e da pesquisa bibliográfica.

A NOÇÃO DE DISPOSITIVO EM FOUCAULT

O termo dispositivo faz-se presente a partir do segundo momento do pensamento foucaultiano (denominado de genealógico ou de genealogia do poder). É um elemento que está sempre atravessado pelas relações de poder. O conceito empreendido pelo filósofo é um empréstimo daquilo que Hegel descreve em seus estudos como positividade, todavia mais elaborado e contemplando as relações de poder. Para Agamben (2005, p.

11), “o termo ‘dispositivo’ é um termo técnico essencial do pensamento de Foucault. Não se trata de um termoparticular, que se refira somente a esta ou aquela tecnologia do poder”. Expressa que o objetivo último de Foucault “não é, porém, como em Hegel, aquele de reconciliar os dois elementos. E nem mesmo o de enfatizar o conflito entre estes. Trata-se para ele antes de investigar os modos concretos em que as positivities (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos ‘jogos’ de poder (AGAMBEN, 2005, p. 11).

Para o autor, Foucault visa a analisar modos concretos em que atuam os dispositivos. Com isso, se na *Arqueologia do saber* o filósofo se preocupa com as noções de práticas discursivas, já que estas atuavam nas construções das subjetividades e representações acerca do sujeito; no período genealógico, por sua vez, pensa a noção de dispositivos, algo mais amplo e que está permeado pelos saberes, poderes e regimes de verdade; algo que pode abarcar o que é discursivo e não discursivo. À vista disso, Foucault consegue perceber que a noção de dispositivo pode englobar um número amplo de elementos heterogêneos. Dessa maneira, ele busca expressar como as subjetividades são traçadas e configuradas no interior de um dispositivo, como elas passam a funcionar: não só pelo dizer, mas pelo fazer.

Gregolin (2015) considera que o conceito de dispositivo não foi algo que Foucault postulou exclusivamente em sua obra; todavia, em suas entrevistas, ele vai aos poucos dando indícios do que seria o termo e de como ele poderia funcionar. Posto isso, chamamos a atenção para o fato de o dispositivo ser heterogêneo, ou seja, ele é constituído por conjuntos de discursos, proposições, leis, construções. Ele é uma rede que interliga todos esses elementos. Engloba o dito e o não dito. Dessa forma, corresponde a uma urgência histórica, uma de suas principais funções. Nas palavras de Foucault (1984, p. 244), o dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1984, p. 244).

Dessa forma, no jogo discursivo, o dispositivo, para se constituir como tal, estabelece uma rede entre todos os elementos que o constituem, não só entre os elementos discursivos como também com os não discursivos, e esta rede é permeada pelas relações de poder e saber. Em virtude disso, para pensarmos que a EI é um dispositivo discursivo, é essencial tentarmos identificar alguns de seus ecos e rupturas, sua capacidade de abarcar os elementos heterogêneos, as relações de poder, saber, verdade e resistência, confrontando e problematizando alguns dizeres que se estabeleceram em seu escopo ao longo das décadas na sociedade brasileira, bem como as estratégias empenhadas em alguns desses momentos, os ditos e os não ditos.

OS ECOS DO DISPOSITIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DARCY RIBEIRO: REFLEXÕES E DISCUSSÕES

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) surgem como resposta às necessidades educacionais no país dos anos de 1980-1990, como forma de reduzir a evasão escolar e fazer com que fossem erradicadas as desigualdades sociais, demonstrando, mais uma vez, a urgência histórica ao que o dispositivo educacional da integralidade responde – a precariedade educacional do país. Nessa perspectiva, concordamos com Veiga-Neto (2011 p. 60), que expressa que “estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, ideia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e ‘alojam’ tal objeto”. Nesse sentido, para o autor, “não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge”. Por isso, é importante entendermos quais foram as condições de possibilidade para que o enunciado da EI (esse dispositivo) se adapte à nova ordem do discurso, em Darcy Ribeiro.

Darcy Ribeiro se embasou no Programa de Educação Especial (PEE), criado por ele quando vice-governador do Rio de Janeiro e colocado em prática no governo Brizola. O PEE tinha um caráter político bastante acentuado, uma vez que parecia, segundo a professora Heloisa Menandro (*apud* BOMENY, 2007), ter a meta de mudar toda uma geração, o que era, em seu ponto de vista, algo realmente sério. Para Bomeny

(2009, p. 114) “o Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), acabou completamente identificado com estes”. Assim, entendemos, com base em Veiga-Neto (2011 p. 90), que “as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela”, que as visibilidades dadas à figura de Brizola atreladas aos Cieps, resumindo seu governo aos centros, construíram um novo regime de verdade, e isso, mais tarde, foi responsável por enfraquecer sua gestão e diminuir sua popularidade.

Na esteira dessa discussão, compreendemos, com Foucault (2014, p. 10), que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. É por isso que as campanhas de Brizola e seu vice-governador Darcy Ribeiro vão na contramão das propostas econômicas e educacionais vigentes e começam a, em busca dessa vontade de verdade e dessa vontade de poder, construir elementos para uma Educação diferenciada no estado carioca. Sem demora, o PEE propunha políticas de intervenção mais extensas dentro e fora da escola. Findando a Ditadura Militar do país, o estado do Rio de Janeiro vivenciou uma verdadeira transformação em seu sistema educacional (BOMENY, 2007).

Foucault (2014,) ao tratar da ordem do discurso e dos procedimentos de exclusão, expressa que há um local privilegiado de fala, ou seja, alguém “detém” o poder em dado momento e pode fazer uso dele. Assim, Sargentini e Navarro-Barbosa (2004, p. 12) expressam que “[...] não é qualquer sujeito que pode sustentar um discurso. É preciso antes que lhe seja reconhecido o direito de falar, que fale de um determinado lugar reconhecido pelas instituições, que possua um estatuto tal para proferir discursos”. Assim, Darcy Ribeiro, que acumulava outros cargos políticos, também ficou à frente da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura e organizou o I Encontro de Professores de Primeiro Grau, com vistas a discutir os problemas da Educação com os professores. Nessa dispersão de sujeito, ele fala de outros locais. O evento, que discutia sobre uma espécie de reestruturação da Educação carioca, suscitou grande interesse nos mais de 500 profissionais que lá

participaram. Por esse motivo, foi realizado o Encontro de Mendes, em novembro de 1983. Os debates e as discussões realizados no evento geraram uma verdadeira efervescência na sociedade à época (BOMENY, 2007). Isso porque “a mobilização de 60 mil professores deixou sua marca e fortaleceu o sentido de efervescência de um ritual incomum na área de educação” (BOMENY, 2007, p. 47). Foi a partir desse encontro que começaram a esboçar e a delinear os Cieps.

É necessário citarmos que o PEE ainda previa a construção de espaço adequado para receber aos meninos e as meninas em condição de rua e deveria, também, oferecer alimentos às crianças que sentissem fome. Além disso, previa-se atendimento médico nos Cieps, se não em todos, pelo menos em alguns – os que funcionariam como polos (BOMENY, 2007). Sendo criados na primeira gestão de Brizola (1983-1987), os Cieps mudaram completamente a visão que se tinha de escola no âmbito carioca, tanto social quanto visual (devido às construções). A principal preocupação era de atender aos alunos do ensino fundamental “da primeira à oitava série, mas também ofereceria um programa de ensino noturno com Educação Juvenil para jovens de 14 a 20 anos. Cada Ciep abrigaria mil alunos, 600 em horário integral diurno e 400 jovens frequentando a escola no turno da noite” (BOMENY, 2007, p. 50).

A ordem do discurso educacional da época demonstrava os altos índices de analfabetismo no Brasil, logo seria uma empreitada importante para justificar a necessidade de uma Educação que formasse o indivíduo em sua integralidade e o tirasse da vulnerabilidade social. Dessa forma, a proposta empenhada pelo governo Brizola, encabeçada por Darcy, fez aquilo que Foucault (2014) chama de uma apropriação social do discurso. Assim, ao se apropriarem dos enunciados sobre analfabetismo da sociedade brasileira e compararem-nos com os dados de outros países da América Latina, foi tirada a seguinte conclusão, como forma de responder à urgência histórica:

O fracasso educacional brasileiro ‘não se explica, obviamente, pela falta de escolas elas aí estão, numerosíssimas nem por falta de escolaridade, uma vez que estão repletas de alunos, sobretudo na primeira série, que absorve quase metade da matrícula. Muitos fatores contribuem para este fracasso, mas a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica.

Reside, isto sim, na atitude das classes dominantes para com o nosso povo' (SECRETARIA DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Pensando nisso, vislumbrou-se a necessidade de uma matriz pedagógica diferente, com base na qual o aluno vinculado a famílias de baixa renda pôde ter suas habilidades e seus conhecimentos linguísticos, históricos e culturais preservados e respeitados, como expressa o próprio documento: “nada mais antidemocrático do que tratar os diferentes como iguais” (SECRETARIA DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62). Em virtude disso, pensou-se em currículo interdisciplinar e em novas formas de avaliação, já que “[...] esse instrumento que tem sido utilizado como mecanismo de reprodução das classes sociais, na medida em que a escola avalia somente o que o aluno não sabe [...]” (SECRETARIA DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 62).

Logo, a avaliação passou a ser algo contínuo no trabalho pedagógico, realizada de forma progressiva e constante, oportunizando aos alunos serem atendidos em suas dificuldades e possibilidades. Bomeny (2007) comenta que os alunos tinham direito a um atendimento especializado, mediado por professores capacitados para o ensino integral. Dessarte, a educação não era restrita ao ensino de disciplinas básicas (português, matemática, história etc.) e deveria possibilitar o acesso às atividades culturais. Nesse viés, conforme ressalta Foucault (2014, p. 41) “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. À vista disso, teve-se a meta de modificar os discursos sobre a Educação da sociedade carioca, dando-lhe nova roupagem. A proposta, então, é de uma “ação democratizadora” da Educação no país, segundo o documento da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (1991, p. 63-4) a respeito dos Cieps:

[...] espaço privilegiado para crescimento enquanto campo de estudos das relações institucionais que aí se dão. Alternando-se drasticamente um dos elementos que compõem a estrutura das relações na escola – o número de horas que os alunos nela permanecem –, afloram com maior nitidez as contradições existentes nos papéis e funções de cada grupo ou segmento escolar, o jogo do poder no interior da instituição, nas relações com todo

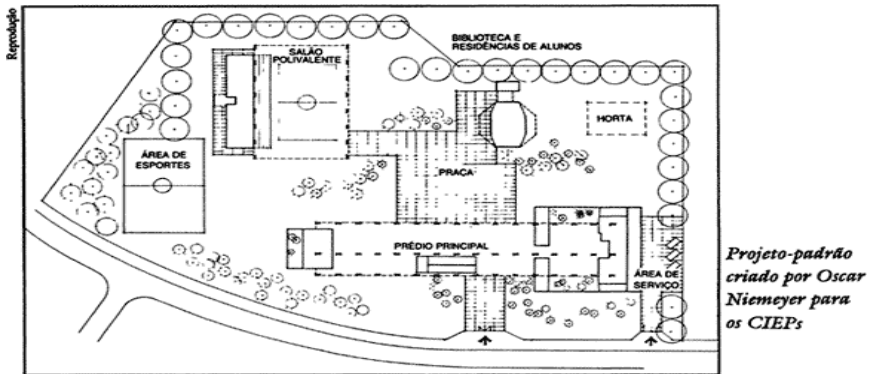
o sistema social envolvente. Daí a necessidade de uma gestão cooperativa, que estimule a participação de toda a comunidade escolar no sentido de superar a arbitrariedade e a centralização do poder na mão de poucos, criando-se espaços verdadeiros de reflexão. [...] Como o PEE (Programa Especial de Educação) foi concebido para democratizar a escola, o horário integral é a proposta formulada para atingir este fim. A decisão política de atenuar as diferenças de possibilidades sociais, que são determinadas desde o nascimento da criança e continuam, inclusive, através da escola, intervindo no espaço escolar para reverter expectativas sociais, é determinante de todos os conteúdos que alicerçam este Programa.

Em vista disso, o processo de implantação dos Ciep's ocasionou fortes modificações não só na estrutura das relações na escola – físicas e interpessoais –, mas na estrutura social. Corroboramos, assim, o pensamento de Deleuze (2005, p. 66), que concebe a arquitetura como curvas de visibilidade, “ porque não são meras figuras de pedra, isto é, agenciamentos de coisas e combinações de qualidades, mas, antes de mais nada, formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto, etc.”. No cerne dessa discussão, Mignot (*apud* FARIA; SILVA, 2013, p. 23) argumenta que “os CIEPs teriam sido construídos, [...] desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representando assim, de acordo com a autora, monumentos à educação, a um partido político e seus idealizadores”, ou seja, representando as estratégias discursivas do dispositivo educacional da integralidade das décadas de 1980-1990.

Portanto, a instalação estratégica dos Ciep's evidencia as curvas de visibilidade e os regimes de enunciação, já que há algo que pode ser visto e há algo que pode ser enunciado, embora seja permeado pelo não dito e/ou o que não pode ser dito e/ou não visível. Assim, as curvas de visibilidade manifestam e movimentam outras instâncias sociais e dispositivos, sejam eles políticos, econômicos, midiáticos etc., fazendo com que haja transformações histórico- sociais e culturais. A esses discursos que permeiam esse dispositivo, Foucault (2002a) concebe como elementos heterogêneos. A arquitetura dos Ciep's foi pensada e desenhada por Oscar Niemeyer. A planta do projeto conta com uma grande arquitetura e com várias subdivisões, com vistas a atingir o objetivo de uma Educação

pública de qualidade, ao passo que modifica a paisagem escolar carioca, como se pode observar na Figura 6 abaixo.

Figura 1: Projeto padrão dos Cieps



Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004>.

Conforme podemos observar, na planta do projeto, há as subdivisões que compuseram o centro de ensino carioca. Dessa forma, privilegiam-se os diversos espaços para o funcionamento de um ensino com jornada de tempo ampliada e que possa ofertar acesso cultural e de lazer a seus alunos. Há, então, o prédio principal (localizado no que podemos chamar de entrada), ao lado do qual está a área de serviço. A praça encontra-se centralizada. Há um espaço destinado aos esportes, um salão polivalente, uma biblioteca e também uma residência. Esse prédio monumental abrigaria um local de ensino onde seriam trabalhados diversos conteúdos voltados à formação crítica, cultural e intelectual dos alunos; em outras palavras, um espaço de EI (BOMENY, 2007).

Embora se diferencie bastante do panoptismo foucaultiano, ainda levantamos a tese de que há um dispositivo disciplinar que pode ter docilizado os corpos nos Cieps, formando, assim, subjetividades dóceis sobre o modelo, como também resistentes. Como expressa Veiga-Neto (2011 p. 70), “na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis”. As formas de controle e disciplina tomavam o ensino de maneira mais interdisciplinar, além de preconizar o acesso à cultura e a

aquisição dela. Isto é, as atividades foram estabelecidas de acordo com a Secretaria de Estado, da seguinte forma:

[...] a Sala de Leitura oferecerá uma gama de material impresso aos alunos que, individualmente, a ele não teriam acesso. O vídeo levará ao cotidiano destes alunos uma linguagem, hoje, indispensável a nossa sociedade. O estudo dirigido buscará aprofundar os conhecimentos por áreas de preferências das crianças e possibilitará observar os diferentes ritmos de aprendizagem, como um dever de casa orientado. O trabalho com esportes variados e com as diferentes formas de expressão artística tem nesse espaço importância fundamental, porque lida com diferentes canais de expressão do ser humano. A aquisição de novos conhecimentos pelas crianças dar-se-á de forma bem mais fácil e dinâmica, se não dissociarmos a educação de seu contexto cultural. Esta integração, prevista pelo Programa Especial de Educação e que tem a Animação Cultural como um de seus agentes, valoriza e leva para dentro da escola a cultura da comunidade a que os alunos pertencem (SECRETARIA DE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1991, p. 13).

Em face disso, mediante o projeto dos Cieps, os alunos poderiam adquirir direito a uma Educação pública de qualidade. Além do ensino propriamente dito, o projeto previa oferecer dormitórios bem equipados e preparados para receber e abrigar meninos e meninas e, assim, tirá-los das ruas e reeducá-los, a partir de uma Educação de qualidade. Era “uma experiência de moradia assistida em espaço menor, unidade integral com assistência social e pedagógica especializada” (BOMENY, 2007, p. 50). Nessa perspectiva, os sujeitos, ao serem objetivados e subjetivados pelo tempo, pelo espaço e pela disciplina, e devido a toda movimentação na teia discursiva, constroem suas novas identidades, pois, como pondera Sargentini e Navarro-Barbosa (2004, p. 113), “o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso, sendo este um feixe de relações que irá determinar o que dizer, quando e de que modo” e, arriscaríamos a dizer ainda, quem ser e de que forma ser.

Nessa lógica, acreditamos que foi criada uma identidade coletiva na memória carioca e fluminense sobre o programa de Educação do governo de Brizola, confundindo-o com os Cieps, como pondera Bomeny (2007). Em razão disso, “acabou gerando uma dupla associação: programa de educação tomado como CIEP, e CIEP tomado como Brizolão – a

escola do Brizola, o Brizolão’ – no refrão de Darcy Ribeiro”. Ora vistos com grande afincio e apreciação, ora sendo alvo de duras críticas pela população, “[...] o programa deixou em seus idealizadores um mesmo sentimento: o de frustração (BOMENY, 2007, p. 42). Na Figura 2 a seguir, podemos perceber o prédio do Ciep de Ipanema já construído de acordo com a planta já apresentada na Figura 1.

Figura 2: Brizolão de Ipanema



Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004.

A arquitetura do edifício, com capacidade para milhares de alunos, demonstra a mudança na paisagem urbana carioca e a construção de uma nova ordem discursiva educacional, selecionada e organizada em prol de um “novo” modelo educacional. Expressa, ainda, o local de fala de sujeitos, como Brizola e Darcy Ribeiro, e as interdições de uma dada época (FOUCAULT, 2014). Acreditamos que o desmonte do projeto educacional de tempo integral, o qual denominamos de dispositivo educacional da integralidade, deve-se às linhas de força que foram estabelecidas (DELEUZE, 1996). O desmonte dos Cieps foi feito logo após a derrota do candidato Brizola – Darcy Ribeiro – ao governo do estado do Rio de Janeiro:

O que se seguiu foi a completa desintegração do PEE, interrompido a partir de 1987. A identificação sumária entre os CIEPs e Brizola era o que o novo governador precisava para,

sem muito custo político, descontinuar, desfigurar, desarticular o projeto pedagógico dos CIEPs e interromper o programa de educação do estado do Rio de Janeiro. “Muitas dessas escolas foram transferidas para as prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos CIEPs com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono”, complementa Libânia Xavier, no artigo já citado. Enquanto isso, as escolas da rede convencional se mantiveram como sempre estiveram: em situação precária (BOMENY, 2007, p. 53)

Em decorrência disso, mais uma proposta que visava à melhoria da Educação pública do país perde espaço nos holofotes da história e passa a ser questionada pelos novos governantes à época, já que uma das metas era arquivar de vez, nos anais da história, os famosos “brizolões”. É nesse sentido que entendemos, com Foucault (2002a, p. 16), que o poder também é produtivo, pois, se não fosse assim, não seria facilmente aceito, porque o poder “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. Dessa forma, essa gama de elementos heterogêneos que estão em relação no dispositivo, permeados pelas relações de poder, são responsáveis também pelas posteriores faltas de investimentos educacionais no país.

Por fim, como expressa Faria e Silva (2013, p. 109), Darcy Ribeiro pensava que seria a Revolução da Educação brasileira, “no entanto, a questão que queremos aprofundar é como realizar uma mudança estrutural em uma sociedade marcada/deformada por práticas conservadoras e, ainda, em meio ao processo de redemocratização nacional?”. A ordem do discurso estava posta e mesmo Darcy e Brizola, tomando uma posição de poder em um dado momento, representando a resistência nesse grande dispositivo educacional, foram docilizados, objetivados e subjetivados de diversas formas. Entretanto, deixaram seus registros nos manuscritos da história, tornando-se referências no país para se sonhar uma Educação de qualidade no século XXI. Em sua esteira, surgiu, de algum modo, o Programa Mais Educação na sociedade brasileira no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

REFERÊNCIAS

- BOMENY, H. Salvar pela escola: programa especial de educação. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 55, p. 41-67, 2007.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, v. 21, n. 80, p. 109-120, 2009.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista**, v. 28, n. 45, p. 111-123, 2012.
- CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. **O que é um dispositivo?** 1990. Tradução de Wanderson F. Nascimento. Disponível em: < <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-umdispositivo>>. Acesso em: agosto de 2018.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna Sessions (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41
- EBOLI, T. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Domínio Público**, Faperj, 1983. 83p.
- FARIA, L C. A utopia possível: a paixão enquanto ato político. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 2, p. 98-112, 2017.
- FARIA, L. C; SILVA, R. J. Vi. Uma experiência escolar fluminense: histórias e narrativas do i programa especial de educação (1983-1987). **Criar Educação**, v. 2, n. 1, 2013.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France,

pronunciada em 2 de dezembro de 1970. (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio). 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. (Coleção Ditos e Escritos IV).

_____. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos V).

_____. **Microfísica do poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 2002a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976) / Michel Foucault; Tradução Maria Ermantina Galvão, 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GARRÉ, B. H; HENNING, P. C. Visibilidades e enunciabilidades do dispositivo da educação ambiental: a revista *Veja em exame*. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 53-74, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GREGOLIN, M. R. V. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, n. 43, p. 06-25, 2015.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez: 2010.

SARGENTINI, V. M. O. de. **Dispositivo**: um aporte metodológico para estudo do discurso. In: SOUZA, K.M. e PAIXÃO, H.P. Dispositivos e poder em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTAIANA, R. da S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Disponível em: < [http://goo. gl/cgaJ5p](http://goo.gl/cgaJ5p) > Acesso em agosto de 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2007.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TEMPO INTEGRAL

Rosângela Cristina Rocha Passos Felix¹

Cátia Araujo de França de Sousa²

INTRODUÇÃO

O Direito à Educação é garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros no que tange a Educação Básica, abrangendo, assim: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio³. Ademais, o Estado é responsável por promover igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência de qualidade deste indivíduo na educação escolar, garantindo inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade certa.

O Art. 205 da Constituição Federal CF/1988 trata que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O artigo citado mostra diretrizes que apontam

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Especialista em Gestão Escolar e Pedagógica e Orientação e Supervisão Escolar, Graduada em Pedagogia pela Uniabeu, Professora de anos iniciais no município do Rio de Janeiro, Orientadora Pedagógica no município de Belford Roxo.

2 Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gestão Escolar Integradora pela Universidade Castelo Branco (UCB) e Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Coordenadora Pedagógica no Município do Rio de Janeiro.

3 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (CF/1988).

para uma formação integral do indivíduo, que vá para além de ministração de conteúdos escolares, mas que proporcione uma maior amplitude nessa formação, incluindo aspectos cognitivos, éticos, sociais, culturais e políticos. Ainda em relação a legislação brasileira quanto ao direito à educação, um dos importantes princípios citados é a qualidade da educação, citado no Art. 2 da Lei Nº 9493/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu inciso IX: - garantia de padrão de qualidade.

Qual a relação da jornada em tempo integral com o direito à educação?

Este artigo tem por intenção refletir sobre como a educação em tempo integral contribuir para a melhoria da qualidade da educação e deste modo na efetivação do Direito à Educação.

Como base teórica, serão utilizados autores que tratam sobre a Educação Integral (e) em Tempo Integral, tais como: Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Maurício (2006), que trazem a história da Educação Integral no Brasil, conceitos e as contribuições do tempo integral para qualidade da educação. Para a discussão sobre as desigualdades educacionais e sociais, faremos um diálogo com Bernado (2016), Cury (2016), Saviani (2017), que tratam sobre o direito à educação, a trajetória da democratização do ensino público, assim como os princípios para a sua real efetivação.

Este artigo está organizado em duas sessões, além da introdução e das considerações finais. A primeira sessão apresenta uma breve análise sobre as legislações brasileiras que afirmam o direito à educação no Brasil e destaca a qualidade da educação como um dos pilares para que esse direito seja efetivado. A segunda sessão trata sobre a Educação em Tempo Integral, apresentando algumas experiências do Brasil e dialogando com autores que reconhecem a importância da ampliação do tempo na escola como um fator positivo para a melhoria na qualidade da educação e na formação integral dos estudantes.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Atualmente, a educação é um direito social garantido por lei a todos os cidadãos brasileiros, no que tange à Educação Básica, abrangendo, assim: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ademais, o Estado é responsável por promover igualdade de condições, tanto para o acesso, quanto para a permanência desse indivíduo na educação escolar, garantindo inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade certa. O art. 205 da CF/1988 trata que a educação “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ao tratar sobre o Direito à Educação é importante salientar que o caminho percorrido até que a mesma fosse reconhecida como um direito de todos foi longo e passou por sucessivas modificações até o seu formato atual. Tal percurso inicia-se desde a Constituição Imperial de 1924 e da Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827, onde seu texto trazia a “instrução primária” como uma necessidade de todos, à Constituição Federal de 1988 e as normatizações que seguiram a partir dela, como a Lei nº 8.069/1990 (ECA), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), Lei 10.172/2001 (PNE, 2001-2010) e Lei nº 13.005/2014 (PNE, 2014-2024).

O Direito à Educação é reconhecido como o primeiro direito social no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, além de outros como: saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados; os quais têm por intenção promover a igualdade entre todos os cidadãos, garantindo-lhes acesso a serviços essenciais para a sua vida. A garantia dos direitos sociais é de dever do Estado. “Do dever, dever de Estado, nascem as obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como dos poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.” (CURY, 2002, 296)

Sendo a educação um dever do Estado e a escola pública uma instituição estatal, é dever do mesmo a regulamentação de políticas que garantam a sua efetividade, bem como a manutenção de sua qualidade.

A qualidade em educação é um termo polissêmico e sobre ele existem diferentes conceitos sobre o que poderia se configurar ou em quais aspectos caracterizariam essa qualidade tão almejada e ao mesmo tempo,

inserida na lei como garantia. Sobre essa discussão, Cury (2014), em sua busca por uma definição do que seria qualidade da educação, aponta primeiramente para o que não se enquadraria em qualidade. O autor cita (2014, p. 1055) que “São barreiras excludentes da desigualdade social inclusive legais como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade administrativa. ”.

Para Cury (2014), situações como “excessivas e sucessoras reprovações, a falta de acesso, a carência de recursos, a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum⁴” também fazem parte do que ele enquadra como não qualidade. Tais apontamentos nos leva a compreensão de qualidade da educação como o oposto desses percalços.

Saviani (2008) cita a responsabilidade do Estado em equipar adequadamente as escolas e investir na formação de seus professores, assim como a valorização dos mesmos por meio da elevação salarial levando em consideração o seu alto valor social como caminhos para o alcance da qualidade na educação, considerando que o investimento orçamentário do Estado na Educação reflete significativamente em sua qualidade.

O autor Licínio Lima faz uma crítica a uma avaliação de qualidade meramente quantitativa, e traz uma citação de Sorokin (1965) que retrata sobre o que conduz esse tipo de avaliação: “quase todos os indivíduos sejam testados, desde o berço até à cova, antes e depois de acontecimentos importantes na sua vida”.

A partir das definições de tais autores, podemos definir qualidade da Educação como um conjunto de fatores (políticos, estruturais, orçamentários e éticos) que propiciam o alcance da equidade na educação a ponto de garanti-la com efetividade como um direito social de todos e para todos.

O TEMPO INTEGRAL

As políticas de educação em tempo integral fazem parte da trajetória educacional brasileira. É possível perceber algumas tentativas

4 Como um direito de todos.

de sua implementação, por parte de diferentes correntes políticas e que carregavam intrinsecamente diferentes objetivos, em que os de vieses autoritários viam a educação em tempo integral como uma oportunidade para maior controle social; enquanto os de vieses liberais viam na educação em tempo integral a oportunidade para a efetivação de direitos e da democracia.

Dessa forma, é possível perceber que a Educação em Tempo Integral possuiu distintos paradigmas dominantes em cada momento da história da educação brasileira.

A partir da influência de Anísio Teixeira, nas décadas de 80 e 90, foram construídos, no Rio de Janeiro, os Centro Integrados de Educação Pública (Cieps), por iniciativa de Darcy Ribeiro, que tinham por objetivo o atendimento de alunos em tempo integral, fornecendo alimentação adequada, espaço físico para o desenvolvimento de atividades para além dos conteúdos pré-estabelecidos como conteúdos escolares. São elas: atividades esportivas e culturais que objetivavam a melhoria da qualidade da educação (CAVALIERE, 2000).

Ao longo de sua história no Brasil, as políticas e experiências aparecem ainda em diferentes moldes, desde a implementação dos Centros Integrados de Educação Pública- Cieps⁵ (1983-1986 e 1991-1994), já citados no parágrafo anterior, a outras experiências como: o Centro Integrado de Atendimento à Criança- Ciacs⁶ /Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente- Caics⁷ (1993) ou até mesmo por sua indução

5 O Programa Especial de Educação (PEE) criou mais 500 Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) que tinham como objetivo a melhoria da qualidade da educação no Estado do Rio de Janeiro. O projeto arquitetônico, que teve como autor Oscar Niemeyer, tinha uma estrutura com suporte para receber cerca de 600 alunos em tempo integral, com a média de 18 a 20 salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, banheiros, ginásio esportivo, salas de leituras e bibliotecas, em alguns Cieps também foram construídas piscinas.

6 No início da década de 90, inspirado nos Cieps de Darcy Ribeiro, Fernando Collor instituiu, por meio do Decreto N° 91 de 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, do qual emergiram os Centros Integrados de Atenção à Criança- Ciacs.

7 Com a mudança de governo, em apenas um ano da implementação do projeto, é extinguido o Projeto Minha Gente e é instituído o PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e substituindo os Ciac's, surgem os Caic's- Centro de Atenção Integral à Criança.

do tempo integral por meio do Programa Mais Educação – PME⁸ (2007-2016) e do Novo Mais Educação- PNME⁹ (2016). Essa discussão, por estar presente em distintos momentos na história da educação brasileira, nos leva a refletir sobre a sua relevância, mas ao mesmo tempo sobre as barreiras que impedem a sua total efetivação e a sua garantia a todos os sujeitos.

A política de educação em tempo integral nos remete a tratar sobre a importância da escola para a sociedade, assunto que sempre foi um campo de forças, e atualmente, diante do cenário político brasileiro, tem sido tão questionada.

Sobre tal questionamento, Cavaliere (2009, p. 56) afirma que

A importância da escola para a sociedade brasileira fica evidente quando se observa que quase todos os programas sociais desenvolvidos por diferentes governos, muitos dos quais vieram a se fundir através do atual Programa Bolsa Família, passam por ela. [...] Mesmo as organizações de comunicação de massa, principalmente cadeias de televisão e rádio, e algumas organizações religiosas, que têm grande alcance em todo o País, não estabelecem com a população a relação orgânica, pessoal e duradoura, tal como faz a escola.

A escola e a sociedade possuem importância mútua. Isso porque, assim como a escola influencia significativamente na construção da sociedade por meio da educação dos sujeitos inseridos nas instituições, a sociedade também tem um papel importante para a escola e a educação, e isto é previsto inclusive na CF/1988 que afirma que o direito à educação deve ser efetivado com a colaboração da sociedade. Bernado (2016) ressalta a importância de perceber a escola não como algo que está afastado da sociedade, mas como algo que está na sociedade e com ela

8 Instituído pela Portaria Interministerial Nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083/10, o Programa Mais Educação (PME) previa a indução do tempo integral em escolas dos Estados e Municípios brasileiros, com a finalidade de fomentar Educação Integral a crianças, adolescentes e jovens.

9 Seguindo com a proposta de ampliação do tempo para a educação, o Programa Novo Mais Educação (PNME) emerge com uma nova proposta. Instituído pela Portaria MEC Nº 1.144/2016 e regulamentado pela Resolução FNDE Nº 17/2017 apresenta como principal objetivo melhorar a aprendizagem em português e matemática, além da redução das taxas de evasão e reprovação, apontando para os indicadores de desempenho e fluxo escolar aferidos por meio do Ideb.

partilha de suas características desiguais. A partir do estudo dos conceitos de Bourdieu (1997) podemos definir a Educação em Tempo Integral como um campo que com muita força de luta para permanecer e expandir, conforme podemos ver no texto da estratégia 1 da Meta 6 do PNE (2014-2024):

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; (BRASIL, 2014).

Tal campo possui grande significância para os alunos inseridos dentro do mesmo, já que a educação em tempo integral funciona como um campo de possibilidades em sua formação integral, oferecendo experiências educativas diferenciadas como meio de acesso ao capital cultural¹⁰, muitas vezes não proporcionado pela família devido a situação socioeconômica.

É importante salientar que por mais que em muitos casos a Educação em Tempo Integral seja tratada como sinônimo de Educação Integral, os dois conceitos, apesar de estarem relacionados, não estão condicionados. Isso porque o Tempo Integral, conforme já citado anteriormente, está relacionado ao tempo de mais de 7 horas na escola, ou sob a responsabilidade da escola (Cavaliere, 2007), enquanto a Educação Integral está voltada a integralidade na formação dos sujeitos, ou seja, uma formação que contemple os diversos aspectos do aluno.

Quando afirmamos que tais conceitos estão relacionados, mas não estão condicionados, nos baseamos nos estudos que reconhecem que oferecer mais tempo na escola pode favorecer a formação integral

10 O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1979, p.02)

dos alunos por meio de maiores oportunidades educativas. No entanto, é importante ressaltar que nem sempre essa é a realidade, já que somente ampliar o tempo não é o suficiente.

Considerações Finais

As políticas de ampliação do tempo na escola, ou em tempo integral, podem ser grandes aliadas no que se diz sobre a educação integral, isto é, na formação integral dos sujeitos. Coelho (2009, p. 93) aponta que para alguns estudiosos é quase impossível, pensar uma educação integral sem a ampliação do tempo. A autora entende “que a extensão do horário deve construir um tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano- cidadão- aluno. ”

Nesse sentido, não é suficiente apenas ampliar o tempo escolar e proporcionar mais do mesmo. A ampliação da jornada escolar no que se diz a sua relevância para o cumprimento do Direito à Educação deve propiciar uma formação mais completa possível para o aluno, distanciando-se de uma educação fragmentada, hierarquizada e desigual, e proporcionando ao indivíduo a oportunidade de desenvolver-se como um ser social, com a capacidade de se relacionar com a sociedade de forma ética, conhecer e exercer os seus direitos, ter acesso a diferentes culturas, esportes etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei N.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências**. **Diário Oficial República**. Brasília, D.F., 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.pla->

nalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>

BERNADO, Elisângela da Silva. **Desigualdade Educacional: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em leitura e matemática**. 1. Edição, Curitiba: Appris, 2016.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu**. Em: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.1, p. 227-241, jan/abr.2010.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência**. Paris. INRA, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria, Vilela. **Escolas de tempo Integral versus alunos em tempo integral**. In MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.): Em aberto: educação integral em tempo integral. v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Escola de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado**. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v.35, n° 129, p. 1205-1222, out- dez, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Qualidade da Educação Brasileira como um Direito**. Em: Educação e Sociedade, Campinas, v.35, n° 129, p. 1053-1066, out, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Em: Jornal de Políticas Educacionais, Campinas, v.10, n.20, pág. 03-17, julho- dezembro, 2016.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Histórias da educação integral**. Em: Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p. 83-96, abril, 2009.

Lima, Licínio C. **A Avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal**. Dossiê - Para onde caminham as atuais avaliações educacionais?. Em: Educ. Pesqui. 41 (spe). Dez 2015.

PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992b.

SAVIANI, Demerval. **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Em: CONPE- realizado de 27 a 30 de setembro. Salvador- BA. 24 de outubro de 2017.

SAVIANI, Demerval. **Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas.** Em: Revista de Educação PUC- Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UNIVERSIDADE E COMUNIDADE LIGADAS PELO PROJETO CAMPUS TOUR DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFJF

Vanessa Tonelli da Silva¹

Vitor Lopes Resende²

Introdução

Em tempos como os que estamos vivendo, na segunda década do século XXI, parece pouco prudente refletir sobre qualquer assunto sem antes compreender o contexto de avanço neoliberal sobre a vida cotidiana. Dia após dia, em uma escalada incansável, os mais diversos setores vêm sendo atacados por uma forma de governar que, como aponta Brown (2019), impõe a lógica empresarial aos indivíduos e ao coletivo.

Naturalmente, a educação não ficaria de fora disso. Ao contrário, acaba sendo um dos setores em que os tentáculos neoliberais atuam com maior força e avidez, visto que é a base para muitos outros setores. Uma vez que se consegue disseminar na formação profissional os preceitos de concorrência, lucro e meritocracia tão caros a esse modo de pensar, isso acaba refletindo na formação dos futuros trabalhadores de cada área, bem como nos educadores que participam dessa construção.

Tudo isso faz com que a educação foque mais em questões como competitividade, lucro, consumo, produtividade, dentre outros atributos

1 Mestre em Comunicação pela UFJF, especialista em Gestão gastronômica e hoteleira pelo SENAC-MG, Bacharel em Turismo pelo Centro Universitário Estácio Juiz de Fora.

2 Professor de publicidade do Instituto Federal de Roraima (IFRR). Doutorando em Comunicação pela UFPE, Mestre em Comunicação pela UFJF, Bacharel em Publicidade e Propaganda pelo Centro Universitário Newton Paiva.

que substituem os valores coletivos, a reflexão crítica a partir da historicidade e a redução das desigualdades existentes.

Em Tonelli e Resende (2021) refletimos sobre alguns dos efeitos do neoliberalismo na educação, apontando para os reflexos dessa racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) no ensino superior privado, tomando como ponto de partida a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergência, em virtude da pandemia de Covid-19.

Neste capítulo, nossa intenção é caminhar um pouco mais na reflexão sobre a educação em tal conjectura neoliberal, pensando especificamente a prática da extensão na Universidade Pública, a partir do relato de experiência do projeto de extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Tour (Tour pelo campus), sob a coordenação da professora Vanessa Tonelli entre janeiro de 2019 e março de 2020.

Para isso, assumiremos a premissa da educação libertadora ligada à defesa dos direitos humanos, tal qual preconizada por Paulo Freire (2020) e defendida por muitos outros autores. A escolha do relato de um projeto de extensão é, nesse sentido, um ponto metodológico importante por mostrar um dos pilares do tripé da educação pública e gratuita (ensino, pesquisa e extensão) que leva a ideia de educação para um outro lugar em que não só a sala de aula é importante, mas também o que ela consegue devolver, em termos de cidadania, à sociedade.

Educação e direitos humanos

Falar em direitos humanos no Brasil de hoje pressupõe ter que desfazer uma série de nós e confusões. O termo foi apropriado politicamente e ganhou contornos estranhos ao seu significado. Não raro vemos pessoas se referindo a quem defende o combate às desigualdades, a democracia, a justiça social, dentre outros valores, como o “pessoal dos direitos humanos”, como se lutar por garantias de condições básicas de dignidade e sobrevivência a todos fosse algo pejorativo, depreciativo.

Boaventura de Sousa Santos entende que os direitos humanos precisam ser ressignificados em uma perspectiva multicultural. Isso porque foram pensados e edificados sob um ponto de vista e pensamento ocidental e moderno. Para o autor, portanto, para que sejam política e socialmente relevantes e absorvam questões relacionadas à diversidade

cultural, precisam ser compreendidos a partir de olhares outros, que não aqueles que os fundam. (SANTOS, 2006)

A articulação entre igualdade e diferença é o eixo central para que essa outra significação possa tomar lugar. Não se presume que a história dos direitos humanos deva ser negada, por óbvio, mas que eles devam ser examinados frente à problemática contemporânea. Para o autor não se deve afirmar a igualdade negando a diferença e, tampouco, relativizar a primeira. “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos caracteriza”, é o que afirma Santos (2006, p.462), ao defender sua perspectiva transcultural em relação ao tema dos direitos humanos.

Em situações assim notamos, primordialmente, a relevância da educação na disseminação de bons e justos valores, bem como na defesa do que deveria ser facilmente perceptível a todos. A relação entre direitos humanos e educação é tão íntima que no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, encontramos o seguinte trecho:

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.³

A declaração adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948 é explícita ao apontar o ensino e a educação como pilares para que os preceitos nela trazidos sejam disseminados e garantidos.

Freire (2020) foi um dos principais defensores dos direitos humanos ligados à educação, mesmo que em muitos momentos, não nominalmente. Suas ações, teorias e reflexões apontavam sempre nesse sentido e é assim que sua companheira de vida, Nita Freire, descrevia as ideias de Freire:

3 Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 22 de agosto de 2021.

Enfim, a escola sonhada por Paulo tinha a intenção de ir além do dever e do gosto do secretário e da sua equipe de garantir o conhecimento da ciência, da filosofia ou das artes. [...] na sua compreensão ético-político-antropológica de uma epistemologia crítico-educativo-conscientizadora, que, em última instância, tem como ponto central a humanização de todos e todas, independentemente de classe social, idade, gênero, orientação sexual, local de nascimento ou moradia. Centrava-se na dignificação das *gentes*, corporificação da humanização verdadeira. (FREIRE, 2020, p.15)

A definição que Nita Freire dava à forma de pensar a educação de Paulo Freire fora, por ele, colocada em prática na experiência à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no então mandato de Luiza Erundina, entre 1989 e 1991. É importante perceber, portanto, que dignificar as pessoas (*as gentes*) é a substantividade dos direitos humanos e a própria garantia que esses promovem, posta em prática, materializada e vivenciada.

Não se pode perder de vista que, no Brasil, a educação é direito fundamental dos direitos inseridos em nossa sociedade e que a cidadania, como expressão concreta da democracia, está ligada a ela, como nos lembra Dos Santos (2021). Em um Estado Democrático de Direito, premissa na qual o Brasil se encaixa, a educação não adquire papel fundamental nas garantias do exercício da cidadania e da digna e justa vida, o que nos permite aproximá-la ainda mais dos direitos humanos, tais quais já demonstrados acima.

O caminho para essa educação libertadora e em diálogo com os direitos mais básicos do ser humano enseja um olhar diferente do que atualmente temos percebido na educação (e na sociedade como um todo). A retórica neoliberal notadamente não dá conta de integrar tais anseios, visto que prima por uma noção concorrencial e distintiva entre os seres que os afasta da coletividade, individualizando mais e mais questões que só podem ser bem resolvidas à luz do prisma coletivo.

Ora, estamos falando de problemas estruturais que acompanham a sociedade brasileira há séculos e que, de igual maneira, não são possíveis de serem resolvidos a toque de caixa, em um estalar de dedos. Pensar a educação como um direito que deve ser estendido a todos, não só àqueles que partilham da sala de aula, é um passo para que problemas estruturais

comecem a ser modificados em seus pontos mais sólidos, ou seja, aqueles que sustentam as desigualdades mais profundas.

A extensão universitária pode ser uma ferramenta cara a essa transformação da realidade, como pretendemos mostrar, justamente por envolver a comunidade acadêmica com a comunidade no entorno das Instituições de ensino, aqui, de modo específico, as públicas.

A importância da Extensão Universitária

Sousa (2000) é enfática ao afirmar que, na história a universidade brasileira, a extensão é certamente a área que mais se preocupou em manter vínculos próximos com a sociedade. O elitismo que sempre marcou a educação mundial e, principalmente, a brasileira, não se furtou de oferecer muitas resistências ao processo de extensão que, via de regra, visa integrar atores por vezes à margem do processo educacional à rotina das instituições de ensino.

O surgimento da Extensão Universitária data do século XIX, na Inglaterra, sob o conceito de educação continuada e voltada a adultos que não tiveram acesso à universidade, conforme Nogueira (2005). No Brasil, somente na década de 1960 é que a extensão foi ser entendida como parte do tripé que sustenta a universidade (sobretudo a pública), se juntando à pesquisa e ao ensino. Isso só aconteceu a partir de uma perspectiva de conscientização das classes populares sobre seus direitos e com o compromisso da educação e dos educadores com a formação de uma sociedade mais justa, equilibrada e informada.

O compromisso da universidade pública brasileira com o campo social não vem de muito tempo. Só a partir dos anos 1950 é que, a partir da influência dos movimentos sociais (com destaque para a União Nacional dos Estudantes, a UNE), é que a universidade começou a ser entendida como uma instituição ligada à promoção do bem-estar social coletivo. Com o golpe civil-militar de 1964, tivemos ainda mais resistência em relação à aproximação da universidade com as populações mais pobres, apesar da Reforma Universitária de 1968 estabelecer que as universidades e instituições de ensino superior devessem estender à comunidade os resultados de pesquisas e atividades de ensino, na forma de cursos e serviços especiais. Era uma perspectiva muito mais assistencialista

do que crítico-reflexiva, ainda neste momento.

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (atualmente Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras), o FORPROEX, em 1987:

foi decisiva para o avanço que se deu a seguir. Para o FORPROEX a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Para o FORPROEX, A Extensão Universitária é “uma via de mão-dupla” entre Universidade e sociedade. O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam. Veio, depois, a Constituição de 1988, que consagrou o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Artigo 207) e a LDB de 1996 (Lei no 9.394/96) que estabeleceu a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade (Artigo 43). (GADOTTI, 2017, p.2)

Desde então, a Extensão Universitária vem se transformando cada vez mais em um vetor para mudança social e, em outro sentido, para a modificação das próprias instituições de ensino, na medida em que a aproxima de realidades às quais os alunos muitas vezes não fazem parte ou não possuem acesso.

Costuma-se enxergar a extensão por dois primas diversos. De um lado, a ideia assistencialista em que a atividade é encarada como a transmissão vertical do conhecimento em formas de serviços aos quais os assistidos não possuem acesso com frequência. Por outro lado, uma outra vertente vai compreender as atividades extensionistas como comunicação de saberes. Desse modo, partindo de uma visão não assistencialista, atua no sentido em que Paulo Freire chamava de comunicação (Freire propunha substituir o termo extensão por comunicação) e que se fundamentava em uma antropologia que considerava o ser humano como um ser inacabado, inconcluso e incompleto. Assim, portanto, compreendia que mesmo alguém que estava na posição de ser assistido poderia ensinar e comunicar valores a quem o assistia.

Para este trabalho convergimos com a segunda vertente por entendermos que a extensão não é uma via de mão única e que o conhecimento

não trafega em uma direção unilateral, da universidade para a sociedade. Consideramos que a via contrária é possível, necessária e bem-vista, já que deve existir um diálogo entre as instituições de ensino e a sociedade e que esse, por sua vez, é salutar para o desenvolvimento do conhecimento científico no Brasil.

A troca de saberes acadêmicos e populares, segundo Gadotti (2017, p.2), “tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada na realidade”. Não por acaso a extensão constitui um tripé para o ensino público gratuito ao lado do ensino e da pesquisa, portanto, não sendo possível se isolar deles. Isso significa dizer que esses devem ser influenciados pela extensão, bem como a influenciam, entrelaçando saberes e conhecimentos para que a sociedade, vista em sua concepção mais geral, possa se beneficiar em todas as direções.

Relato de experiência sobre o Projeto de extensão “Campus Tour” da Universidade Federal de Juiz de Fora

No intuito de exemplificarmos a articulação teórica que nos trouxe até aqui, faremos um relato de experiência de um projeto de extensão coordenado por um dos autores entre janeiro de 2019 e março de 2020. Nossa ideia é representar a importância da extensão, vista como a defendemos acima, a partir das interações observadas com os membros do referido projeto, tanto na via universidade-sociedade, quanto naquela que vem em sentido contrário.

O projeto de extensão “Campus Tour: a inclusão social pelo lazer para jovens do bairro Dom Bosco via visitação a equipamentos de lazer da Universidade Federal de Juiz de Fora” foi desenvolvido no Departamento de Turismo da UFJF no ano de 2017, buscando mobilizar a comunidade local por meio dos equipamentos de lazer da universidade.

A proposta consistia, em um primeiro momento, em visitas guiadas nos espaços de lazer disponíveis na UFJF, tais como museus, centros de convivência, jardins, teatro, dentre outras possibilidades. A democratização dos espaços da universidade previa, no sentido duplo de comunicação do conhecimento que defendemos acima, que a presença

de atores diversos no campus contribuisse para que o olhar da comunidade acadêmica se tornasse mais plural.

Para tanto, o projeto buscou parceria com o Instituto Profissional Dom Orione (IPDO), obra da pequena Obra da Divina Providência (Congregação de Dom Orione) instituição que realiza atividades filantrópicas voltadas aos moradores do bairro Dom Bosco, que por sua vez fica no entorno da UFJF. O IPDO atende a cerca de 50 crianças de 7 a 14 anos, no contraturno escolar, oferecendo a elas atividades complementares ao ensino que têm na escola. Muitas dessas crianças vivem em situação de vulnerabilidade social por conta das condições da própria localidade, bairro considerado periférico, apesar de estar no que é considerado região central, pelo mapa da cidade.

O Campus Tour é um projeto vinculado ao Programa de Extensão Boa Vizinhança, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFJF com o objetivo de incluir e fortalecer as relações sociais com os bairros vizinhos da universidade. Cabe mencionar que a Universidade Federal de Juiz de Fora fica situada em uma área chamada de “Cidade Alta”, dado ao relevo da cidade que é composto por regiões de morros e outras mais baixas. O Campus da UFJF é, na cidade de Juiz de Fora, importante ligação entre a região central e a Cidade Alta, o que faz com que a Universidade tenha intenso movimento de veículos.

Além disso, as dependências da UFJF contam com uma pista de mais de 2 km para caminhada, ciclovia, área verde com um pequeno lago, concha acústica e espaço para realização de eventos, centro de Ciências (complexo de divulgação científica com observatório astronômico, museus e exposições), planetário, jardim sensorial, museu de Malacologia, dentre outras atrações. Por tudo isso, o campus é muito frequentado, sobretudo nos fins de semanas, por moradores de várias regiões da cidade que, por sua vez, não conta com tantos parques públicos e áreas verdes.

Apesar de todo este aparato, é possível visualizar a predominância de um público de classes sociais mais elevadas, dado o difícil acesso ao campus por meio de transporte público ou via caminhada (como ressaltado, fica em uma região alta da cidade). Um dos objetivos do Campus Tour, portanto, é aproximar dos domínios da universidade um público que, mesmo morando perto e tendo fácil acesso, por questões sociais e de

pertencimento acaba não frequentando.

Durante os meses de janeiro de 2019 a março de 2020, a coordenação do projeto ficou sob responsabilidade da professora Vanessa Tonelli e é a partir dessa experiência que esse relato tem lugar. No período de pouco mais de um ano foi possível vivenciar, na prática, o que Sousa (2000), Nogueira (2005) e Gadotti (2017) expõem em seus trabalhos em relação à extensão, de um traquejo que permite a troca de conhecimento em uma via de mão dupla, tal qual também defendemos neste trabalho.

A dinâmica do projeto consistia em visitas semanais ao IPDO, em que a coordenadora, com o auxílio de duas alunas bolsistas (e em alguns meses, uma voluntária), realizava atividades lúdicas-reflexivas em uma semana e, na outra, levava os participantes do projeto para conhecer algum equipamento público da UFJF.

Durante o período de 15 meses em que a coordenadora esteve à frente do projeto, as crianças assistidas pelo IPDO tiveram a oportunidade de vivenciar a rotina do Campus, caminhando pelas áreas comuns, realizando piqueniques nas áreas verdes, conhecendo os museus e exposições disponíveis, visitando o jardim sensorial sob a supervisão de servidores da instituição, tendo contato com o planetário e com as atrações do Centro de Ciência, conhecendo o funcionamento de cursos como Odontologia, Comunicação e Farmácia.

Tais atividades, revestidas de aspectos turísticos em alguns momentos, dava a oportunidade aos participantes de vivenciar uma experiência que, na maioria das vezes, por razões econômicas, eles não tinham a chance de ter. Esse convívio com a Universidade foi primordial para que os jovens, em nossa percepção, compreendessem que o campus podia ser frequentado por eles. Havia, dentre boa parte deles, o sentimento de que a UFJF era uma realidade distante de seu cotidiano, ainda que morassem a poucos metros delas.

Não era raro termos relatos de crianças que afirmavam desconhecer, por completo, a quantidade de cursos que existia na universidade. Ainda nesse sentido, muitos das crianças não faziam ideia do que alguns cursos significavam e o que um profissional daquela área poderia fazer em termos laborais. Em visita à faculdade de Comunicação, por exemplo, os alunos ficaram encantados ao perceber a quantidade de funções

que um formado naquela área poderia exercer. Ao serem apresentados ao estúdio de gravação de rádio e TV, muitos ficaram impressionados com os aparatos técnicos e tecnológicos tais quais microfones, fundo infinito para gravação e posterior edição, ilhas de edição de vídeo e áudio, dentre outros equipamentos. Ao conhecerem e serem apresentados ao fazer jornalístico, por meio de professores do curso e de servidores técnico-administrativos.

Surpresa positiva também foram as visitas a equipamentos desconhecidos pelos membros do projeto. Grande parte das crianças não fazia ideia de que havia, bem pertinho de suas casas, um jardim sensorial, um planetário e um complexo de ciência com museus e exposições. Tampouco sabiam que poderiam ter acesso gratuito a essas atrações.

Por outra via, pensando nos alunos bolsistas, nos servidores do campus da UFJF e na coordenadora do projeto, o contato com os membros do IPDO acrescentaram muitos aprendizados. A partir do convívio e com as informações coletadas com os jovens e crianças, foi possível pensar em carências evidentes da comunicação da universidade com a comunidade local. Ao percebermos que muitos não conheciam minimamente o que havia disponível de forma gratuita no campus, notamos que havia grande lacuna na forma como a própria universidade se relacionava com essa juventude. Sistematizamos isso nos relatórios de extensão e apresentamos em Mostras de Extensão anuais na UFJF, o que pode dar visibilidade ao projeto.

Ao mesmo tempo, foi possível notar grande interesse das alunas bolsistas em conhecer a realidade daqueles moradores e se engajarem na resolução de problemas a partir dessa experiência. Uma das alunas bolsistas chegou a defender seu Trabalho de Conclusão de Curso no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas tendo como tema a experiência como bolsista do projeto de extensão. Tal fato nos ajuda a compreender como a relação com a comunidade, por meio da extensão, faz com que os alunos reflitam criticamente a partir de sua vivência prática, política e pedagógica com as crianças do projeto. O próprio capítulo que aqui estamos apresentando demonstra o grande impacto que o Campus Tour teve na carreira da coordenadora que, mesmo depois de mais de um ano fora do projeto, o toma como corpus de pesquisa para

defesa da extensão como prática pedagógica significativa.

Considerações Finais

A educação é direito fundamental que deveria ser garantida a todos os cidadãos. Pensada em um sentido libertador e emancipador do indivíduo e da coletividade, é vetor crucial na defesa dos direitos básicos do ser humano. Lutar pelos direitos humanos é promover condições dignas de sobrevivência e pertencimento às localidades em que as pessoas residem.

Nesse sentido, defendemos neste trabalho que a extensão pode ser ferramenta rica para que tais preceitos sejam difundidos, defendidos e compartilhados entre a comunidade acadêmica e a sociedade, como um todo. Ao nos filarmos à vertente que enxerga as atividades de extensão como possibilidades de enriquecimento intelectual, cultural, pessoal, político e social mútuo, tanto para quem é atendido quanto para quem atende, buscamos apresentar relato de experiência com o projeto Campus Tour, da Universidade Federal de Juiz de Fora, de modo a embasar de modo prático as teorias que aqui apresentamos.

No convívio com jovens de 7 a 14 anos em condições de vulnerabilidade social durante um ano e três meses, muitas foram as anotações que nos mostraram a capacidade da extensão como ferramenta de inclusão, pertencimento e emancipação dos sujeitos.

Quando esses jovens eram apresentados aos equipamentos públicos da UFJF e, principalmente, quando deles se sentiam parte, gerando uma noção de pertencimento àquele lugar, eram capazes de perceber as possibilidades que a educação poderia lhes apresentar. Essas perspectivas não se restringiam à sala de aula, mas também a tudo que o conhecimento científico e público pode produzir, se revertendo em lazer, cultura e troca de saberes.

Em tempos como os que vivemos em que os ataque à educação partem, muitas vezes, de quem deveria por ela zelar, defender a educação pública, gratuita e de qualidade, é dever de todos que a ela tiveram acesso em alguma medida, momento ou instância da vida. O relato de experiência que aqui apresentamos é uma tentativa de enaltecer a importância e o impacto da educação pública na vida de comunidades, mas,

principalmente, é uma forma de demonstrar que projetos como o que aqui apresentamos gera uma significação capaz de se ramificar por camadas da sociedade que muitas vezes não nos atentamos, desde os moradores até bolsistas e servidores da universidade. A educação pública, por meio de suas mais variadas ações, sobrevive e resiste, em busca de dias melhores, com mais respeito e valorização.

Referências

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Politeia, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOS SANTOS, Daniely Maria. Direito e educação: um olhar sobre a interdisciplinaridade e as práticas sociais. *In*: ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICKA, Rebeca Freitas; HUDSON, Tassiana Aparecida (orgs.). **Processos formativos e saberes interdisciplinares**: práticas sociais e aprendizagens ao longo da vida. Cruz Alta: Ilustração, 2021.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? Brasil: Instituto Paulo Freire, 2017.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICKA, Rebeca Freitas; HUDSON, Tassiana Aparecida (orgs.). **Processos formativos e saberes interdisciplinares**: práticas sociais e aprendizagens ao longo da vida. Cruz Alta: Ilustração, 2021.

SANTOS, Boaventura S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

TONELLI, Vanessa; RESENDE, Vitor Lopes. Do ensino presencial para o remoto emergencial: um relato de experiência sobre o ensino durante a pandemia de Covid-19. *In*: ROCHA, Bruna Beatriz da;

IVANICKA, Rebeca Freitas; HUDSON, Tassiana Aparecida (orgs.).
Processos formativos e saberes interdisciplinares: práticas sociais e
aprendizagens ao longo da vida. Cruz Alta: Ilustração, 2021.

A IMPORTÂNCIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL: O EXEMPLO DO IFSUDESTE – MG CAMPUS BARBACENA

José Alexandrino Filho¹

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino²

“Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, passam a fazer parte indissociável da educação nacional. Na autonomia que lhes é conferida, traduzem a realidade com que dialogam, regional e localmente, considerados em sintonia com o global, na perspectiva de crescimento sustentável. (CONCEPÇÃO E DIRETRIZES PARA OS IFs, do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 38).”

O desenvolvimento socioeconômico sustentável depende diretamente da velocidade e da continuidade do processo de expansão educacional. Observam-se dois importantes aspectos: o primeiro refere-se ao fato de a expansão educacional aumentar a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza; o segundo refere-se ao fato de a expansão educacional promover maior igualdade e mobilidade social. Assim, pode-se observar que o crescimento econômico bem como a redução da desigualdade e da pobreza dependem, essencialmente, da expansão da educação (BARROS, HENRIQUES e MENDONÇA; 2002). O processo de desenvolvimento econômico brasileiro nas últimas décadas, no entanto, reforça as consequências da heterogeneidade educacional no país.

1 Mestre em Educação pela Universidad Americana e professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSudeste MG/Barbacena). Email: jose.alexandrino@ifsudeste.edu.br.

2 Doutora em Educação Especial pela Universidade de São Paulo e professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Email: daniela.alexandrino@uemg.br

Além disso, o país apresenta um atraso, em termos de educação, de cerca de uma década em relação a um país com padrão de desenvolvimento similar. As disparidades econômicas e educacionais são ainda maiores dentro de determinadas regiões estaduais. O estado de Minas Gerais, onde se encontra o Instituto, por exemplo, é considerado um dos mais importantes da federação, pois contribui significativamente para a formação da riqueza do país. Apesar disso, apresenta uma realidade bastante complexa, com enormes diferenças regionais em seu território e elevado número de municípios pequenos e pobres.

Em virtude da configuração variada das mesorregiões, tem-se o desenvolvimento de microrregiões diferenciadas, que são balizadas por aspectos econômicos, educacionais, demográficos, tecnológicos, de recursos naturais, dentre outros. A experiência da indústria mineira, assim como a de todo o país, caracteriza-se pela fragilidade tecnológica e organizacional quando comparada àquela vivida pela indústria internacional. Destaca-se a intervenção do Estado, desde os anos 1930, na garantia de um modelo de crescimento fundado na industrialização, que ocorreu de forma lenta e tardia pela falta de investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico redefinindo as relações entre Estado e Sociedade (SOARES, et.al., 2011).

Os setores de transporte, agroindustrial e químico, no estado de Minas Gerais, foram os que mais investiram em mudanças no padrão tecnológico e modelos de gestão, assim como no perfil profissional dos trabalhadores, no que se refere à necessidade de maior conhecimento, dadas a demanda por novas habilidades. No entanto, se, por um lado, a comunidade escolar tem buscado trabalhar novas competências e habilidades demandadas, por outro as indústrias apontam deficiências em relação às habilidades específicas, habilidades cognitivas básicas e no campo comportamental, demonstrando a necessidade de estreitamento do vínculo entre a escola e o mundo do trabalho (SOARES et.al., 2011).

Apesar dos equipamentos e da tecnologia instalada não serem considerados gargalos para o desempenho operacional, a maioria das indústrias considera ser difícil o acesso às informações tecnológicas, em especial no caso das empresas que foram implantadas mais recentemente. Na maioria dos casos, estas novas empresas buscam apoio junto às

Instituições de Ensino e Pesquisa, a consultorias especializadas e, até mesmo, junto a fornecedores de equipamentos para orientação tecnológica em processos e desenvolvimento de novos produtos. No entanto, as reiteradas manifestações de insatisfação quanto à eficiência dessa forma de atuação sugerem a necessidade de se desenvolverem mecanismos mais eficientes para o atendimento às demandas tecnológicas do segmento Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (FAEMG, 2007).

Assim sendo, a educação profissional assume papel relevante no enfrentamento desses desafios. É necessário reordenar nossos sistemas de educação para que possam responder efetivamente aos anseios e expectativas individuais e sociais, bem como às demandas econômicas contemporâneas.

Nessa perspectiva, a criação do IFSudesteMG/Barbacena surge como estratégia que, em sintonia com anseios da Zona da Mata e Campo das Vertentes, visa ampliar a oferta do ensino público de qualidade, respondendo com agilidade às demandas apresentadas pelos indivíduos, pela sociedade e pelo mundo do trabalho.

O IFSudesteMG/Barbacena foi criado para atender, da melhor maneira possível, à necessidade de emprego de Barbacena, desenvolvendo um trabalho conjunto com a comunidade em questão. Não se pode negar que o IFSudesteMG/Barbacena possui todos os recursos necessários para responder às expectativas de seus alunos, mas instalam-se, neste ponto, duas questões: será que consegue suprir a demanda de emprego de Barbacena? E a qualidade dos cursos superiores oferecidos pelo IFSudesteMG/Barbacena condiz com todas essas informações?

Um estudo mais aprofundado sobre os cursos superiores oferecidos por essa Instituição e a necessidade de trabalho do Município, é de extrema importância para entender e, até mesmo mudar, caso necessário, a realidade educacional do IFSudesteMG/Barbacena, fazendo com que a Instituição atinja seu maior objetivo, que é proporcionar uma educação plena, capaz de dialogar com e atender as necessidades da região onde se localiza.

Vale ressaltar que essa pesquisa pode vir a ser um importante instrumento e/ou subsídio para que futuros estudos possam intervir, ainda

mais, nesse universo educacional, visando proporcionar aos empregadores, gestores educacionais, educadores e alunos envolvidos, uma referência para criação de novos cursos, e rever os já existentes, quando for o caso. Espera-se, também, que essa pesquisa aprimore o embasamento científico dos profissionais de educação que trabalham no IFSudeste MG/Barbacena, bem como de seus gestores e de todos aqueles responsáveis pela demanda de emprego da cidade de Barbacena. Acredita-se que, para além da compreensão da importância dos Institutos para o Brasil como um todo, ao se tornar público o resultado de estudos que buscam compreender a realidade educacional de uma determinada região, pode-se provocar na sociedade e nos profissionais que lidam nas instituições de ensino, uma inquietação favorável à continuidade de estudos nessa área.

O IFSufeste MG/Barbacena e seus impactos no referido município

A seguir, apresenta-se a análise dos resultados obtidos e apresentar as respostas dadas pelos empresários do município, referente ao questionário que lhes foi apresentado durante as entrevistas realizadas em seus setores. Na pergunta relacionada ao conhecimento dos empresários, com relação aos cursos oferecidos pelo IFSudesteMG/Barbacena, obteve-se o seguinte resultado, conforme tabela 1:

Tabela 1 – Cursos do campus Barbacena mais conhecidos pelos empresários

Setor	Sim	Não	Não conhece
Agropecuária	231	70	0
Comércio E Serviços	201	122	20
Finanças	5	5	0
Industrial	0	4	0
Saúde	21	17	35
Total	458	218	55

Fonte: (Criação Própria)

No setor agropecuário, foram ouvidos 301 proprietários rurais, que em sua maioria (231) conhecem os cursos oferecidos pelo IFSudesteMG/

Barbacena, e (70), não conhecem e propuseram que a instituição oferecesse também os cursos de veterinária e Zootecnia em função das necessidades de suas empresas, conforme tabela 2:

Tabela 2 - Cursos Que Deveriam ser oferecidos, Setor Agropecuário

Veterinária	51
Zootecnia	19
Total	70

Fonte: (Criação Própria)

Com relação ao setor de comércio e serviços, foram ouvidos 343 empresários, dos quais 201 já conheciam os cursos oferecidos, e acham que os mesmos atendem as necessidades de suas empresas. Dos 122, que disseram que não conheciam os cursos oferecidos, 60 indicaram o curso de Direito para atenderem às necessidades de suas empresas; 37 indicaram o curso de Veterinária como suas opções; 15 o curso de Ciências Contábeis, 06 o curso de Enfermagem, 02 o curso de Vendas, 01 o curso de Medicina do Trabalho e 01 o curso de Logística, conforme tabela 3.

Tabela 3 – cursos que deveriam ser oferecidos, segundo o setor de comércio e serviços

Direito	60
Medicina do Trabalho	1
Logística	1
Vendas	2
Enfermagem	6
Ciências Contábeis	15
Veterinária	37
Todos	122

Fonte: (Criação Própria)

Na tabela 3.1, consideramos os cursos menos indicados como “outros”, o que nos deu uma visão diferenciada da tabela 3.

Tabela 3.1 – Cursos que deveriam se oferecidos segundo o setor, de comércio e serviços

Direito	60
Outros	10
Ciências Contábeis	15
Veterinária	37

Fonte: (Criação Própria)

No setor de saúde, dos 73 empresários ouvidos, 70 disseram já conhecer os cursos oferecidos pelo IFSudesteMG/Barbacena e se sentem contemplados com os mesmos. Dos 17 que disseram que não conhecem os cursos oferecidos, 11 sugeriram a oferta do curso de Psicologia para atender às necessidades de suas empresas, 05 sugeriram a oferta do curso de Enfermagem, e 01 por veterinária, conforme tabela 4.

Tabela – 4 Cursos que deveriam ser oferecidos, segundo o setor de saúde

Psicologia	11
Veterinária	1
Enfermagem	5
Total	17

Fonte: (Criação Própria)

No setor de finanças, foram ouvidos 10 empresários, sendo que 05 destes já conheciam os cursos oferecidos pelo IFSudesteMG/Barbacena, e os outros 5 disseram que não conheciam. Destes últimos 03 propuseram oferta do curso Ciências Contábeis como importante para atender às suas empresas; 01 propôs o curso de Investimento e Mercado financeiro, e 01 o curso de Gestão Bancária, conforme mostra a tabela 5:

Tabela 5 – Cursos que deveriam ser oferecidos segundo o setor de finanças

Ciências Contábeis	3
Investimento e Mercado Financeiro	1
Gestão Bancária	1

Fonte: (Criação Própria)

No setor industrial, dos 4 empresários entrevistados, nem um conhecia os cursos oferecidos pela Instituição, sendo que 2 deles propuseram o curso de Indústria Alimentícia, como opção importante para suas empresas; 01, o curso de Petroquímica, e 01, o curso de Siderurgia, conforme mostra a tabela 6.

Tabela 6 – cursos que deveriam ser oferecidos segundo o setor de indústria

Indústria Alimentícia	2
Petroquímica	1
Siderurgia	1

Fonte: (Criação Própria)

Dos 218 empresários entrevistados, que disseram não conhecer os cursos oferecidos no IFSudesteMG/Barbacena, 89 escolheram o curso de Veterinária como opção importante de oferta para atender às suas empresas, 60 sugeriram a oferta do curso de Direito; 19, a oferta do curso de Zootecnia; 18, de Ciências Contábeis; 11, de Enfermagem; 11, sugeriram a oferta do curso de Psicologia e 14 fizeram a sugestão de “outros” cursos, conforme tabela 7.

Tabela 7 – cursos que deveriam ser oferecidos, segundo todos os setores

Veterinária	89
Outros	10
Enfermagem	11
Psicologia	11
Ciências Contábeis	18
Zootecnia	19
Direito	60

Fonte: (Criação Própria)

A tabela 8 dá uma visão do que pensam os empresários, quanto à qualidade dos egressos para ingressarem no mercado do trabalho. Dos 731 empresários entrevistados, 486 acham que os egressos estão capacitados para ingressarem no mercado do trabalho, 191 acham que os mesmos não estão capacitados.

Tabela 8 – Qualidade dos egressos para o mercado do trabalho (geral)

Setor	Sim	Não	Não sei
Total	486	191	54
Saúde	41	18	14
Industrial	4	0	0
Finanças	10	0	0
Comércio e Serviços	317	0	26
Agropecuária	114	173	14

Fonte: (Criação Própria)

Quando separa-se por setor, verificou-se que no setor de comércio e serviços, 317 empresários acham que os egressos estão aptos a ingressarem no mercado do trabalho, 26 não souberam responder. No setor de agropecuária 114 acham que os egressos estão preparados, 173 acham que não estão e 14 não souberam responder. No setor de saúde, 41 empresários acham que os egressos estão preparados, 18 acham que não estão preparados e 14 não souberam responder. No setor de finanças, todos acham que os egressos estão preparados; sendo esta a mesma opinião dos empresários no setor industrial, conforme gráfico 1.

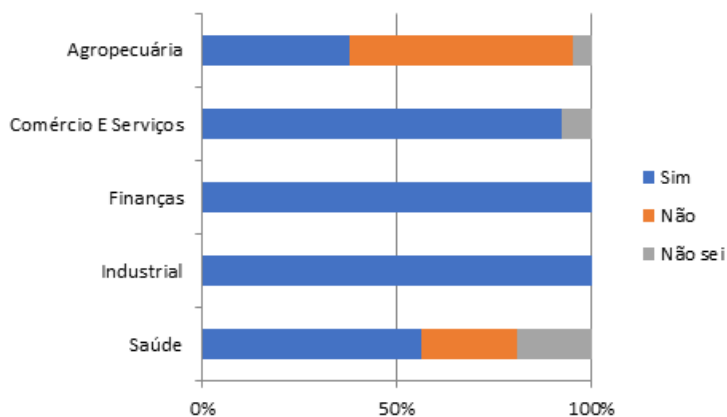


Gráfico 1 - Qualidade dos Egressos para o Mercado de Trabalho (por setor). Fonte: (Criação Própria)

191 empresários responderam que em dois cursos os egressos não estão preparados para ingressarem no mercado do trabalho, sendo que 173 pertencem ao setor agropecuário, e 18 pertencem ao setor de saúde, no entanto todos indicam que o que falta para melhorar a qualidade desses cursos é um maior número de aulas práticas nestes setores, conforme tabela 9:

Tabela 9 – O Que Falta Para Melhorar a Qualidade dos Cursos

Setor	Agropecuária	Saúde	total
Aulas práticas	173	18	191

Fonte: (Criação Própria)

Quanto ao nível de satisfação dos cursos oferecidos, 399 empresários consideram os mesmos regulares, 153 consideram bom e 179 consideram ótimo, Quando separamos por setor, configurou-se o seguinte quadro: no setor agropecuário 161 consideram o curso regular; 24 consideram bom e 116, consideram ótimo. No setor de comércio e serviços, 228 consideram regular, 115 consideram bom, e nenhum considera ótimo. No setor de finanças, todos os empresários consideram ótimo, e no setor de indústrias, repete-se o mesmo resultado do setor de finanças, conforme pode-se verificar na tabela 10.

Tabela 10 – Nível de satisfação dos empresários com os cursos oferecidos

Setor	Regular	Bom	Ótimo	Total
Total	399	153	179	731
Saúde	10	14	49	73
Industrial	0	0	4	4
Finanças	0	0	10	10
Comércio e Serviços	228	115	0	343
Agropecuária	161	24	116	301

Fonte: (Criação Própria)

Como pode-se verificar os proprietários rurais em sua maioria conhecem os cursos oferecidos pelo *Campus* Barbacena, os que disseram não conhecer propuseram a criação do curso de Veterinária para atender suas demandas como proprietários rurais.

No setor de comércio e serviços constatou-se que a maioria dos empresários deste setor conhecem os cursos oferecidos pelo campus Barbacena e o curso solicitado pelos que não conhecem também foi o curso de Veterinária.

Já no setor de saúde a grande maioria dos empresários ouvidos disseram conhecer os cursos oferecidos pelo *campus* Barbacena e aqueles que disseram não conhecer preferiram o curso de Psicologia para atender suas demandas como empresários.

No setor de finanças a metade dos empresários questionados conhecem os cursos oferecidos, sendo que a outra metade propôs o curso de Ciências Contábeis para ser criado pelo *campus* Barbacena.

O setor Industrial, na contramão dos empresários dos outros setores, disseram não conhecer os cursos oferecidos pelo *campus* Barbacena e indicaram a criação de curso na área de Indústria Alimentícia, sendo que os mesmos já são contemplados com o curso de Tecnologia em Alimentos ofertado pela Instituição.

Foi possível observar, além disso, que quando todos os empresários foram questionados sobre a qualidade dos egressos formados no *campus* Barbacena, a grande maioria concorda que os mesmos estão preparados para entrarem no mercado do trabalho, reforçando a importância do Instituto para a cidade e região, mas quando a mesma pergunta se faz por setor, os empresários do setor agropecuário em sua maioria acham que os egressos não estão preparados para o mercado do trabalho e, no setor de indústria traz uma curiosidade interessante, pois todos disseram não conhecer os cursos ofertados pelo campus Barbacena, mas todos opinaram pela boa qualidade dos egressos.

Por fim, quanto ao nível de satisfação dos empresários com os cursos do *campus* oferecidos, verificou-se que trezentos e noventa e nove empresários acham os cursos regulares, cento e cinquenta e três acham bons e cento e setenta e nove ótimos o que, mais uma vez, permite-nos inferir que o Instituto participa do crescimento municipal e tem para a região uma importância comprovada.

Considerações Finais

O texto apresentado teve como objetivo geral verificar a importância do IFSudeste MG/Barbacena para a referida cidade e averiguar se os cursos superiores do IFSudesteMG/Barbacena atendem às necessidades das empresas do município, o que foi confirmado pela maioria dos empresários entrevistados, que também recomendaram os cursos de Veterinária e Direito para serem oferecidos pela instituição.

Quanto à qualidade dos egressos para ingressarem no mercado de trabalho, a maioria dos empresários concluiu que os mesmos estão capacitados para a função.

Finalmente, quanto ao nível de satisfação dos empresários em relação aos cursos oferecidos pela instituição, mais da metade destes acham que os cursos oferecidos são apenas regulares, o que sinaliza para uma reflexão sobre a real qualidade dos cursos ofertados pela instituição, pois sugerem que está havendo um descolamento entre as matrizes curriculares de formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho.

É preciso deixar claro que não desconhece-se a possibilidade de a escola lograr alcançar o mesmo ritmo dinâmico do mercado de trabalho, mas os resultados forçam a uma busca imediata de atualização da formação acadêmica por meio do estabelecimento de um diálogo entre toda a comunidade acadêmica, e entre esta e a comunidade externa: empresários e setores produtivos envolvidos no desenvolvimento do município, com o objetivo de melhorar a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, do nível de formação dos alunos. Esta iniciativa levará ao fortalecimento do Instituto e desses setores, aumentando a competitividade e produtividade, criando um ambiente que transforme conhecimento em desenvolvimento econômico.

Por fim, infere-se que a criação dos Institutos Federais no Brasil veio contribuir para a melhoria do Arranjo Produtivo Local, como já dito anteriormente, mas a falta de uma discussão profunda, de forma a envolver toda a comunidade acadêmica como amadurecimento para a uma mudança de tamanha complexidade que iniciou em 2008, principalmente nas instituições oriundas do ensino agrícola que conviviam com uma realidade totalmente diferente da atual, onde na maioria delas não existia o ensino superior, e criaram estes cursos sem a experiência

necessária do tripé da Educação Superior: Ensino, Pesquisa e Extensão, e a falta de estudos de impacto para a criação dos mesmos, levaram os Institutos Federais a criarem diversos cursos superiores sem a devida estrutura física e sem recursos humanos necessários para funcionamento dos mesmos.

Referências

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane.(2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. In: Revista **Brasileira de Ciências Sociais**, Fevereiro, Vol. 15. N.42 (PP.123 - 142).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes**. Brasília – DF, 2008.

SOARES, R.D. et. al. Política de Formação Profissional de Minas Gerais. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 25. n. 2. Maio/Ago 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

POSFÁCIO

É com muito prazer e honra que escrevo esse breve texto pois ajudei a elaborar, desenvolver e organizar essa obra com duas pessoas inspiradoras, Daniela Fantoni e Bruna Rocha.

Tive a chance de ser organizadora, autora e leitora de um trabalho belíssimo com textos instigantes e comprometidos com a Educação e suas possibilidades. Os autores tiveram a sensibilidade de trazer um material que demonstra a importância da Educação na sua totalidade.

Ser educador é contemporizar a realidade na prática e na teoria, é transformar histórias e vivenciar o aprendizado pessoal e profissional no dia a dia. O filósofo e pedagogo John Dewey traz uma frase que expressa a grandeza do ensino e aprendizagem, “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”, e exatamente isso que essa obra reconhece e corrobora.

Que as leituras possam ajudar cada leitor a ampliar os horizontes e ver as nuances que a Educação permite, oferecendo uma sociedade justa, solidária e fraterna.

Rebeca Freitas Ivanicska

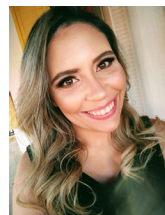
SOBRE AS ORGANIZADORAS



Daniela Fantoni de Lima Alexandrino – Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG - unidade Barbacena), professora colaboradora do Programa de Mestrado da UFJF (CAED/PPGP) e coordenadora do curso de Educação Física (bacharelado e licenciatura) da Unifaminas/Muriaé. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa - UFV (2007) e Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (2015). Pós Graduação Lato Sensu em Musculação e Personal e Trainer - UCB (2008) e Pós Graduação Lato Sensu em Organização e Administração da Recreação e do Lazer - UFJF (2009). Mestrado em Educação Física - Aspectos Socioculturais do Movimento Humano - UFJF (2010). Doutorado em Educação - Educação Especial - USP (2015). E-mail: daniela.alexandrino@uemg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2692517096595833>



Bruna Beatriz da Rocha - Mestra em Educação (UFLA/MG), Pós- graduanda 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”. Membro do grupo de Pesquisas em Estratégias Didático-Pedagógicas voltadas ao estudante-trabalhador (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Professora da rede privada, na cidade de Carandaí. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118837127203139>.



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 Estadual de Minas Gerais/Lavras. 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” (UFPA/MG). E-mail: rebeca_015@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0499371715345312>.

ESTA OBRA TRAZ REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATRAVÉS DE TEXTOS QUE DISCUTEM SOBRE AS DIVERSAS TEMÁTICAS QUE ABRANGEM A EDUCAÇÃO, POSSIBILITA QUE MUITAS VOZES SE ERGAM NESTA CAMINHADA DE FAZER EDUCAÇÃO COM AMOR, COM LUTA E COM RESISTÊNCIA.

ALMEJAMOS QUE O LIVRO SEJA INSPIRAÇÃO PARA EDUCADORAS E EDUCADORES A SEGUIR FIRME EM SEUS DESAFIOS E EM SEUS CAMINHOS DO FAZER PEDAGÓGICO. QUE SEJA LUZ ONDE HOUVER ESCURIDÃO E QUE SEJA LIBERDADE ONDE HOUVER SUJEITOS OPRESSORES QUE OBSTINAM EM FAZER DO MUNDO UM LUGAR DE POUÇOS. QUE AS PALAVRAS E REFLEXÕES PRESENTES NESTA OBRA SE TORNEM CADA VEZ MAIS VERDADES E REALIDADES SENSÍVEIS NESSE NOVO MUNDO QUE OUTRORA PRETENDEMOS CONSTRUIR.

DANIELA FANTONI DE LIMA ALEXANDRINO



EDITORA
SCHREIBEN

